



Anabela Moreira Pinho

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 11º1F NO ANO LETIVO DE 2014/2015

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Doutora Elsa Silva,
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANABELA MOREIRA PINHO

Nº2010142442

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA
TURMA DO 11º 1F NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientadora: Professora Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro
Silva**

COIMBRA

2015

Pinho, A. (2015). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 1F no ano letivo de 2014/2015. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Anabela Moreira Pinho, aluna nº 2010142442 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 16 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Com o aprontar do Relatório de Estágio e de todo este processo de Ensino a que estive sujeita, devo agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento, nesta etapa decisiva da minha vida.

Em primeiro lugar, devo agradecer à minha Família. Qualquer que seja o nosso caminho, a Família vai estar sempre presente com conselhos sábios que nunca vou menosprezar. De uma forma especial à minha Mãe, que trabalhou arduamente para que este meu objetivo fosse cumprido. A ela devo-lhe tudo.

A nossa casa é aquela onde vivem aqueles de quem gostámos, portanto, a minha casa é também ao lado, do meu namorado, Pedro, que colaborou em tudo sendo o meu maior suporte, e também, dos meus amigos, com um agradecimento especial à Karen e ao Renato, que são aqueles a quem sei que posso e devo confiar tudo.

Ao Professor António Miranda, que me transmitiu e fez refletir sobre qual o verdadeiro significado de ensino e dos valores que nos rodeiam, porque nenhum Professor está habilitado a exercer a profissão sem uma convicção forte do que no que se deve tornar a sociedade de amanhã.

À Professora Doutora Elsa Silva, que me envolveu com toda a sua experiência, tornando este projeto possível de concretizar com disponibilidade, força e entusiasmo.

À Professora Maria João Almeida, que não sendo minha orientadora, se tornou uma das bases no decorrer deste processo. Passou muito dos conhecimentos teóricos e práticos que envolvem este relatório. Um sincero obrigado.

A toda a Escola Secundária de Avelar Brotero na figura de Diretores, Professores, Auxiliares de Ação Educativa que me integraram.

Por fim, aos meus alunos do 11º1F, por todo o esforço que dedicaram às aulas de Educação Física. Provaram-me que a valorização da disciplina está nas mãos de nós, Professores, e que com esforço e empenho conseguimos retirar o desempenho máximo dos discentes. Devo também agradecer às adversidades que me causaram, porque foi com elas que cresci mais.

Obrigado!

“A vida é como uma grande corrida de bicicleta - cuja meta é cumprir a Lenda Pessoal. Na largada, estamos juntos - compartilhando camaradagem e entusiasmo. Mas, à medida que a corrida se desenvolve, a alegria inicial cede lugar aos verdadeiros desafios: o cansaço, a monotonia, as dúvidas quanto à própria capacidade. Reparamos que alguns amigos desistiram do desafio - ainda estão correndo, mas apenas por que não podem parar no meio de uma estrada; eles são numerosos, pedalam ao lado do carro de apoio, conversam entre si, e cumprem uma obrigação.

Acabamos por nos distanciar deles; e então somos obrigados a enfrentar a solidão, as surpresas com as curvas desconhecidas, os problemas com a bicicleta.

*Perguntamo-nos finalmente se vale a pena tanto esforço.
Sim, vale. É só não desistir.”*

Paulo Coelho

RESUMO

O Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, constituiu a etapa conclusiva do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo por base o reconhecimento e aplicação de todos os conhecimentos, habilidades e capacidades adquiridas ao longo de quatro anos de formação inicial, através duma prática docente em contexto escolar real. Assim, para o desenvolvimento proficiente das aprendizagens e conhecimentos torna-se necessário relacionar a teoria com a prática, fazendo com que o agir profissional docente assente no conhecimento pedagógico de e para a mestria.

Este relatório de Estágio Pedagógico, assumido como etapa culminar do período de profissionalização docente, pretende desencadear, para além de uma mera descrição das atividades desenvolvidas, uma profunda reflexão crítica, aliada à investigação e mobilização de conteúdos pertinentes, com o intuito de responder adequadamente às necessidades reais da turma do 11º1F da escola acima referida, com vista na promoção do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo que o professor deve ser produtor, reflexivo e crítico da sua prática, no decorrer deste documento serão apresentados tópicos que vão desde as expectativas iniciais, ao enquadramento contextual, passando para o planeamento, realização e avaliação. Posteriormente, e à luz do tema de aprofundamento, investigámos, no sentido de verificar a competência percebida pelos alunos, face ao seu próprio desempenho, antes e após a atribuição de feedback recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação. Assim, procurou-se, atribuir ao aluno um maior poder de decisão, novas habilidades, estimulando a sua responsabilidade e autonomia perante as diversas aprendizagens escolares, com o intuito de formar não apenas alunos, mas sim, futuros cidadãos da presente sociedade.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-aprendizagem. Autorregulação. Competência percebida. Autoavaliação. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

The pedagogic internship, developed in Avelar Brotero high school, was the final stage of the Physical Education Teaching Masters, in Primary and Secondary Education, based on the recognition and application of all the knowledge, skills and abilities acquired over four years of initial training, through a teaching practice in real school context. So, for the proficient development of learning and knowledge it becomes necessary to relate theory with practice, making the act of professional teaching based on pedagogical knowledge and mastery.

This pedagogic internship report, arrogated as the culmination of the professionalization period, aims to trigger, beyond a mere description of the developed activities, a deep critical reflection, together with the research and mobilization of relevant content in order to respond adequately to the real needs of 11^o1F class of the school mentioned above, in order to promote the success of the teaching-learning process.

Recognizing that the teacher should be producer, reflective and critical of its practice, throughout this document will be presented topics ranging from the initial expectations, the contextual framework, passing by planning, implementation and evaluation. Subsequently, and in the light of the deepening theme, we tried to verify the competence perceived by students, compared to their performance before and after assigning feedback using Learning Styles with Self-Assessment. So, we tried to assign the student a greater decision-making power, new skills, stimulating their responsibility and autonomy in front of the various educational apprenticeships, in order to form not only students, but rather future citizens of this society.

Keywords: Pedagogic Internship. Physical Education. Teaching-Learning. Self-Regulation. Competence Perceived. Self-check. Teaching Styles.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	13
1. Expetativas iniciais	13
2. Caraterização do contexto.....	14
2.1. A Escola.....	14
2.2. O Grupo Disciplinar.....	16
2.3. Núcleo de Estágio.....	16
2.4. A Turma do 11º1F.....	17
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
1. Atividades De Ensino-Aprendizagem	19
1.1. Planeamento.....	19
1.1.1. Plano Anual.....	20
1.1.2. Unidades Didáticas	23
1.1.3. Planos de Aula	26
1.2. Realização	28
1.2.1. Instrução.....	29
1.2.2. Gestão.....	31
1.2.3. Clima/Disciplina.....	33
1.2.4. Decisões de ajustamento	35
1.3. Avaliação	37
1.3.1. Avaliação Diagnóstica	39
1.3.2. Avaliação Formativa	40
1.3.3. Avaliação Sumativa.....	41
1.3.4. Autoavaliação.....	42
1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação	43
1.4. Atitude Ético-Profissional	45
1.5. Justificação Das Opções Tomadas.....	46
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	49
1. Introdução	49
2. Enquadramento Teórico	50

2.1. Avaliação das aprendizagens	50
2.2. A evolução da avaliação das aprendizagens em Portugal.....	51
2.3. A avaliação reguladora das aprendizagens	53
2.4. A autorregulação das aprendizagens	54
2.5. Regulação das Aprendizagens - Autoavaliação.....	57
2.6. Feedback	58
2.7. Estilos de ensino	60
2.8. A autoavaliação como estilo de ensino	61
3. Objetivos/Hipóteses.....	63
4. Metodologia	63
5. Caracterização da amostra	64
6. Instrumentos.....	64
7. Procedimentos.....	65
8. Apresentação dos Resultados.....	66
9. Discussão dos Resultados	73
10. Conclusão	76
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	85

LISTA DE ABREVIATURAS

UC: Universidade de Coimbra

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

EP: Estágio Pedagógico

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

TGfU: Teaching Games for Understanding

MED: Modelo DE Educação Desportiva

E-A: Ensino-Aprendizagem

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Plano de aula

Anexo II – Grelha de Avaliação Inicial e Final

Anexo III – Grelha de Avaliação Formativa Informal

Anexo IV - Grelha de Avaliação Formativa

Anexo V – Grelha de autoavaliação

Anexo VI – Questionário referentes ao Tema Problema

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resumo do Plano anual.	22
Quadro 2. Parâmetros e critérios de avaliação definidos pela Área Curricular de Educação Física.	44
Quadro 3. Pedagogia da Dependência vs. Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 1998 cit in Vieira, 2013).	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Papel do professor e do aluno com vista a uma Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 1999 cit in Paiva, 2005).	55
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Diferença entre géneros em função da dimensão táctica. Os dados correspondem aos valores médios obtidos.	66
Gráfico 2. Valores médios da diferença entre os momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão táctica ($p \leq 0.05$).	67
Gráfico 3. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback no contra-ataque.	69
Gráfico 4. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback no ataque rápido.	70
Gráfico 5. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback, face ao ataque organizado.	70
Gráfico 6. Variação das respostas dos alunos antes (pré) e após (pós) atribuição de feedback, face à recuperação defensiva.	71
Gráfico 7. Valores médios da diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão táctica, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores médios das respostas dos alunos de género masculino e feminino antes e após atribuição de feedback, em função da dimensão táctica.	66
Tabela 2. Diferença entre os géneros, nos momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão táctica ($p \leq 0.05$).	67
Tabela 3. Valores médios da diferença entre os momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão táctica.	68
Tabela 4. Diferença entre os momentos antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão táctica ($p \leq 0.05$).	68
Tabela 5. Diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão táctica, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.	72
Tabela 6. Diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão táctica, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas ($p \leq 0.05$).	73

INTRODUÇÃO

O presente documento, designado como Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular “Estágio Pedagógico”, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Esta experiência, única e significativa na nossa vida, como futuros docentes, foi-nos proporcionada junto da turma do 11^º1F, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, da Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo de 2014/2015, sob orientação da Professora Doutora Elsa Silva e do Professor António Miranda.

Este relatório visa relatar de forma bastante exaustiva e estruturada o que foi este ano de trabalho intenso, focando em aspetos de elevada importância no que diz respeito à profissionalização, enquanto docentes, dos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física. Segunda Ruas (2001), *“a passagem de estudante a aluno estagiário também significa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática”*. Assim, damos-nos conta de que este é um momento que assume particular interesse na nossa formação como professores, dado o facto de ser uma etapa de convergência, de confrontação de todas as aprendizagens realizadas ao longo dos anos transatos, sendo para muitos de nós o primeiro contato real com a escola.

Assim, numa primeira fase do documento procurámos desenvolver pormenorizadamente a contextualização da prática pedagógica, fazendo especial abordagem às expectativas iniciais e às características do meio envolvente. Posteriormente, desenvolvemos uma análise reflexiva face ao processo de planeamento, intervenção pedagógica e avaliação, fazendo referência às aprendizagens efetuadas a nível do domínio da lecionação. Por fim, o estudo que desencadeámos, no âmbito do tema de aprofundamento, tem como intuito verificar a competência percebida pelos alunos, face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expetativas iniciais

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Paulo Freire, 1921-1997)

A vontade de sabermos mais sobre as Ciências do Desporto e sobre a Educação Física, trouxe-nos para a Faculdade com o intuito de trabalhar num ramo do Desporto, os sonhos conduziram-nos até ao Ensino e por conseguinte, ao presente relatório.

As expectativas em relação ao estágio prenderam-se no desenvolvimento pessoal e profissional. Desde cedo tivemos como objetivo contribuir para o crescimento da sociedade, obrigatoriamente, tínhamos de nos debruçar sobre os jovens e as crianças, perceber quais são as lacunas no ensino e explorá-las. Queremos entrar na história da Educação, presenciar e contribuir para a passagem do ensino para um novo patamar.

Nem tudo são certezas com objetivos definidos, as inseguranças assombram-nos, como que a uma criança afastada do colo da mãe. A indecisão relativa à Escola de Estágio foi um dos primeiros pontos que nos preocupou, sabíamos por colegas de anos anteriores da exigência do Professor António Miranda, receamos não estar à altura do desafio, no entanto, a ideia de que os grandes desafios é que fazem as grandes pessoas, manteve-nos o caminho iluminado na direção da Escola Secundária de Avelar Brotero. Sabíamos as dificuldades a enfrentar, surgiram-nos perguntas de resposta complexa e de necessária reflexão. Qual a postura a tomar para encarar a turma? Mais severos ou mais benevolentes? Será essa postura aceite por eles? Sabíamos pela experiência de aluno, das dificuldades que os Professores enfrentam com turmas que não os respeitam, foi este o primeiro objetivo que se definiu, conquistar a turma, darmos um enfase inicial às Dimensões Pedagógicas de Clima e Disciplina. Por muitos conhecimentos teóricos que se adquiram não é possível passá-los para a prática sem que os discentes acreditem em nós e nos ouçam.

Sabíamos que a tarefa de sermos mais competentes que os restantes Professores seria complicada, por não possuímos experiência de prática, mas trabalhamos para sermos eficazes. De modo a consegui-lo, o nosso espírito crítico e reflexivo foi elevado, com o objetivo de hoje ser melhor que ontem e amanhã melhor que hoje,

Os objetivos específicos relativos à profissão incidiram sobre o meu desenvolvimento quanto ao domínio pedagógico de ensino-aprendizagem da disciplina, a todo o planeamento necessário como a elaboração do plano anual e quanto ao feedback nas disciplinas em que não possuíamos um reportório tão elevado. Sabia que estes eram três pontos que teríamos que trabalhar incontornavelmente. Criámos uma base teórica para nos orientarmos, seguimos Siedentop e Eldar (1989) e os nossos objetivos passaram por nos questionarmos relativamente a todas as nossas ações e decisões educativas; questionarmo-nos face ao insucesso de alunos; conceber os planos de aula como meras hipóteses para efetivar o desenvolvimento do seu trabalho a confirmar ou infirmar na sala de aula de acordo com a participação dos estudantes; sermos críticos e reflexivos com o meio envolvente; questionarmo-nos relativamente às razões implícitas nas eventuais decisões educativas e relativamente às atribuições da escola e sobre se as mesmas estão a ser concretizadas.

Nem todas as expectativas estavam dentro dos parâmetros reais do que é o Ensino e nós sabíamos-lo, portanto uma das expectativas era formular uma opinião própria e crítica sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar.

2. Caraterização do contexto

2.1. A Escola

“Uma Escola de referência no Passado, no Presente e no Futuro” (Projeto Educativo, 2013/2016).

A Brotero foi forjada e trabalhada desde os finais do séc. XIX. Fizeram dela uma “Escola-Museu”, em que sobressai um vasto e rico património documental e artístico.

O patrono da Escola é Félix de Avelar Brotero que nasceu em Santo António do Tojal em 25 de novembro de 1744 e faleceu em Belém, Lisboa, a 4 de agosto de 1828. Ficou célebre na cidade pela nomeação para o cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, reorganizou, o Jardim Botânico, iniciado pelo antigo Lente Domingos Vandelli, e foi autor de diversas publicações científicas, sendo *Flora Lusitana* a mais conhecida.

A funcionar nas atuais instalações desde 1958, em 2008, foi sujeita a uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos edifícios. Atualmente, o setor das oficinas e laboratórios, as salas específicas para o ensino das artes, os novos espaços para a prática desportiva, proporcionam um aumento da qualidade do ensino e simultaneamente um aumento dos níveis de satisfação de alunos e professores. Quanto aos referidos espaços desportivos, dentro da escola os professores de Educação Física usufruem de um pavilhão polidesportivo, dois campos exteriores, um espaço de atletismo com uma caixa de areia e uma sala de ginástica. Fora da escola, os alunos têm aulas de Educação Física nas piscinas municipais, que pode ser lecionada em duas das pistas da piscina de 50m. Relativamente ao material, a escola dispõem de dois locais de arrumação, um no pavilhão polidesportivo e outro na sala de ginástica.

É uma Escola Secundária, com uma experiência educativa de 131 anos, com 1350 alunos, que ministra Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Profissionais, em diferentes áreas e realiza intercâmbios internacionais. Goza de grande prestígio na comunidade, fruto de serviços prestados ao longo do tempo. Os alunos que a frequentam provêm de estratos socioculturais e económicos muito diversos. Nos últimos anos, alunos de outras culturas deram-lhe um traço multicultural que enriqueceu a comunidade escolar.

A Escola tem como objetivo desenvolver as seguintes competências nos seus alunos: agir autonomamente, conhecer autonomamente, agir socialmente e agir eticamente.

2.2. O Grupo Disciplinar

Ao sermos inseridos neste grupo, deparámo-nos com um grupo competente composto por 10 professores, com um comportamento solidário capaz de integrar os estagiários e fornecer-nos a bagagem pedagógica ao seu alcance.

O Grupo de Educação Física permitiu-nos uma comparação entre as competências teóricas que alcançamos na Faculdade com o que é trabalhado no “terreno”, desta forma retiramos ilações sobre qual a postura a adotar perante os alunos, quais as Estratégias de Ensino e Estilos de Ensino a adaptar ao contexto de prática na Escola, abordado no tópico anterior.

O Ambiente do grupo foi muito saudável e acolhedor o que na nossa opinião teve muita influência no desenvolvimento enquanto docentes da disciplina de Educação Física.

Deve-se destacar naturalmente o orientador, Professor António Miranda, que facultou o seu acompanhamento nas aulas, pilar do nosso desenvolvimento, organizou momentos de reflexão tornando-se um exemplo a seguir pelo Núcleo de Estágio. Enriqueceu-nos, a nível pessoal e profissional, com toda a sua experiência.

2.3. Núcleo de Estágio

O grupo foi definido pela relação próxima entre três, dos quatro elementos do Núcleo, que por indicação da orientadora Professora Doutora Elsa Silva os levou a elegerem a Escola Secundária Avelar Brotero. O quarto elemento, que não conhecia os restantes, foi bem integrado no grupo de trabalho.

Com o desenrolar do ano letivo, nem sempre a relação se manteve tão saudável como no início, o que de certa forma prejudicou todos os elementos. Os grupos são feitos para que o trabalho se torne melhor e mais rigoroso, caso contrário seria realizado individualmente sem um apoio recíproco. Estas situações permitem-nos refletir sobre a importância da boa relação entre colegas de trabalho, tal como a que acontece no Grupo Disciplinar.

No decorrer deste percurso foram protagonizadas diversas “discussões” potenciadas pelo professor António Miranda que permitiram pôr à prova os nossos conhecimentos face ao processo educativo, permitindo-nos comparar os diferentes ideais pedagógicos dos elementos do presente Núcleo de Estágio.

A partilha de ideias, a observação das aulas dos restantes elementos do núcleo, as reflexões críticas, ajudaram-nos a estruturar e a protagonizar as melhores estratégias enquadradas com a turma que cada um trabalhou.

Globalmente, o apoio foi o suficiente e o trabalho efetuado muito produtivo, o que nos permitiu desenvolver um excelente projeto.

2.4. A Turma do 11ºF

É extremamente necessário o conhecimento profundo sobre os elementos que estão inseridos na turma, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais preciso e consciente da parte de quem o protagoniza.

A caracterização da turma do 11ºF do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias baseou-se numa análise que teve por base: os níveis gerais de repouso, a alimentação, estado clínico, impacto social no aluno, hábitos desportivos e expectativas em relação à disciplina e ao Professor.

A turma é constituída por 17 alunos, 12 rapazes e 5 raparigas com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Alguns alunos vivem distanciados da Escola chegando a demorar 1 hora e 20 minutos no percurso Casa-Escola. No entanto, dormem em média entre 7 a 8 horas, o que significa que estão dentro das normas ideais de descanso para a sua idade, com exceção de dois alunos que apenas dormem 6.

A refeição que escolhemos para análise foi o pequeno-almoço, por ser a refeição mais importante e por preceder uma das aulas de Educação Física, os alunos mostraram-se sensibilizados com a questão, afirmando que efetuavam este requisito importante do dia-a-dia com o intuito de ter uma vida saudável. Cerca de metade dos alunos come um pão ou uma torrada acompanhado de leite ou iogurte, e outra metade come cereais de pequeno-almoço. Por

consequente, tiramos a ilação de que os níveis de glicose e glicogénio estavam adequados à realização da aula.

Os casos clínicos dos alunos não eram preocupantes, com exceção de um aluno que possui um problema de saúde relevante, o de hiperatividade, que o obriga a estar sob medicação. No entanto, a doença está controlada e nunca necessitámos de estratégias de ensino diferenciadas.

O impacto da sociedade no indivíduo é determinante e condicionando todos os comportamentos. Assim sendo, dois alunos afirmam fumar e beber apenas “socialmente” e um outro só beber “socialmente”.

Com exceção de um aluno, já todos tiveram experiências desportivas nas mais diversificadas modalidades Ténis, Equitação, Atletismo, Natação, Andebol, Dança, Futebol, Futsal, Pólo Aquático, BTT, Ginástica e Judo. Este reportório motor ajudou a atingir o sucesso nas aulas de Educação Física, em que de uma forma geral, em todos os desportos, haviam elementos que possuíam um nível avançado de realização da prática.

Curiosamente, os desportos que foram apontados como preferenciais verificaram-se em número idêntico aos que menos gostavam, o que poderá, no decorrer do processo de ensino, estar naturalmente ligado à qualidade com que realizam a modalidade. Cabe ao professor desenvolver nos seus alunos um gosto generalizado face às diferentes modalidades. Posto isto, os mais mencionados foram Futebol, Futsal, Ginástica, Badminton e Natação.

Um dos pontos que deixou o professor mais alerta foram as questões de resposta aberta que questionavam os alunos face às expectativas relativamente à prática da Educação Física e ao Professor da disciplina. Aqui constatamos que os alunos esperavam um professor exigente, ativo, com elevado conhecimento, divertido e que por conseguinte proporcionasse aulas com elevados níveis motivacionais que fossem ao encontro das necessidades individuais com vista à supressão das dificuldades.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Atividades De Ensino-Aprendizagem

1.1. Planeamento

“Planeamento é um processo psicológico fundamental onde cada um visualiza o seu futuro, faz um inventário dos fins e dos meios, e constrói um quadro para guiar a sua ação futura”. (Clark, 1983, cit in Piéron, 1999)

O planeamento é uma das tarefas mais importantes do professor, revelando-se ser uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino (Graça, 2001). Resulta de uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino, em relação estreita com a sua metodologia e didática específica (Bento, 1987).

Assim, através de princípios, objetivos e metodologias claramente definidas, procurámos organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma cuidada e refletida, no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens válidas, consistentes e duradouras em conformidade com as características dos mesmos.

A complexidade associada ao planeamento resulta, a nosso entender, do elevado número de fatores que devem ser considerados aquando da elaboração deste. Tendo em conta esta informação e com vista num planeamento eficaz, numa fase inicial, foi determinado o que se queria fazer, foi escolhido o como se ia fazer e só depois passámos à realização do plano propriamente dito. Neste sentido focámo-nos na ideia apresentada por Piéron (1999) que refere que as decisões dos professores, face ao planeamento, se podem dividir em duas fases essenciais, uma pré-interativa (planificação) que engloba a seleção de objetivos de aprendizagem tendo em conta o nível inicial dos alunos, a escolha das tarefas, em função dos objetivos a atingir, a gestão do tempo, adequando o tempo da tarefa com as possibilidades e motivação dos alunos, o material a utilizar para maximizar o tempo de prática, em condições ótimas de segurança e

a operacionalização da avaliação; e outra interativa que se refere à realização/ação junto dos alunos.

Neste sentido, independentemente do que se pretenda realizar, o planeamento deverá ser encarado como o ponto de partida na obtenção do sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Só assim conseguiremos tornar o ensino da Educação Física coerente, de qualidade, consciente, criativo, flexível, objetivo e exequível (Bento, 2003).

Partindo assim de pressupostos anteriormente abordados, surgiu a necessidade de definir três momentos de planeamento, considerando que cada um deles atende a responsabilidades e necessidades próprias, desenvolvendo-se a partir de uma perspetiva mais abrangente para uma realidade mais concreta. Assim, nesta linha de raciocínio os três momentos de planeamento que trataremos a seguir dizem respeito ao Plano Anual (longo prazo), Unidades Didáticas (médio prazo) e Plano de Aula (curto prazo). No entanto, este não se deve apresentar como um guião rígido, podendo ser alterado em função do contexto, do estilo de ensino do professor, do nível e necessidades dos alunos e ainda dos recursos existentes.

1.1.1. Plano Anual

“Um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”
(Bento, 2003)

O planeamento anual constituiu uma das primeiras etapas de trabalho a nível do estágio pedagógico, apresentando-se como um modelo racional que permitiu ao professor identificar, reconhecer e regular o processo de ensino aprendizagem de forma antecipada, denotando-se aqui o seu carácter preventivo (Bento, 1998). Este revelou-se um instrumento de grande utilidade no que diz respeito à previsão a longo prazo, apresentando-se como um guia orientador, facilitador da atividade do professor, que permitiu uma boa articulação entre características do meio envolvente e do aluno.

Cortesão e Torres (1983) afirmam, segundo esta lógica de pensamento, que a planificação a longo prazo prevê que o professor proceda da seguinte forma:

- Reunião dos documentos que influenciam a construção do plano anual;
- Construção de um calendário onde ficaram marcadas as férias e os feriados que a turma terá (de modo a calcular os tempos letivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem);
- Análise cuidadosa do conteúdo do programa e das finalidades deste;
- Análise das características e necessidades da população a que se destina o plano anual;
- Organização dos conteúdos em blocos, onde se verifique coerência de aprendizagens em cada bloco, com objetivos gerais a alcançar em cada um deles;
- Identificação dos aspetos comuns entre blocos;
- Identificação e definição de linhas gerais de intervenção, tais como estratégias através das quais as matérias serão lecionadas;
- Distribuição do tempo disponível, pelas unidades didáticas.

Tendo presente esta informação, a par do Programa Nacional de Educação Física, do Projeto Educativo da escola, do Regulamento Interno, das orientações propostas pelo Departamento de Educação Física, das necessidades inerentes ao contexto e à população a que se destinava e do mapa de rotação dos espaços, foram estabelecidos os objetivos a alcançar.

A realização do plano anual contemplou uma série de tarefas preparatórias de recolha e análise de informação do contexto escolar. Neste sentido procurámos desenvolver um processo de caracterização integral do meio que nos elucidasse relativamente aos princípios, valores, condições existentes para a planificação e condução da disciplina de Educação Física, partindo da análise do Projeto Educativo da Escola e do Regulamento Interno.

Posteriormente, passámos à análise do programa oficial da disciplina (Programa Nacional de Educação Física) para o ano de escolaridade em causa.

Siedentop (1983) afirma que o PNEF deve dar respostas às necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação existente entre estes. Acrescenta ainda que este é influenciado por valores da comunidade onde a escola se insere e pelas infraestruturas e equipamentos que a escola dispõe. Neste sentido, o Grupo Disciplinar de Educação Física da ESAB, apresentou-nos planos a longo prazo para cada ano de escolaridade, sendo este ajustado ao PNEF e a todos os influenciadores anteriormente apresentados.

Após esta etapa, em articulação com o Grupo Disciplinar, procedemos à tomada de decisões conceptuais e metodológicas relativas à determinação dos objetivos anuais, rotação de espaços e respetiva seleção e duração das Unidades Didáticas, definição de momentos de informações necessárias ao ajustamento do processo e apresentação, por parte do grupo disciplinar, do plano anual de atividades.

Neste sentido, foi definido pelo Grupo Disciplinar em conformidade com o PNEF, que para o 11º ano de escolaridade as Unidades Didáticas selecionadas seriam Natação, Andebol, Basquetebol, Atletismo – Saltos, Ginástica de Aparelhos e outras três matérias à escolha. Assim, tendo em conta estas considerações, escolhemos as matérias a abordar que passo a apresentar na tabela abaixo.

15/09 a 24/10	3/11 a 16/12	05/01 a 13/02	14/04 a 17/04	20/04 até ao final
Polidesportivo II	Exterior I	Piscina	Polidesportivo I	Ginástica de Aparelhos
Basquetebol	Atletismo-Saltos	Natação	Andebol	Ginásio

Quadro 1. Resumo do Plano anual.

A ordem e sequência das matérias foi decidida em conformidade com o roulement, sendo a rotatividade realizada de seis em seis semanas. Assim, de

acordo com as características dos espaços atribuídos definimos a Unidade Didática (UD) que mais se adequava para a exercitação da respetiva matéria. Este modelo de organização permitiu a melhoria da aptidão física dos alunos, assim como o desenvolvimento multilateral dos mesmos.

Por fim, podemos referir que o presente plano se exibiu dentro de uma estrutura curricular aberta, apresentando-se um documento flexível, concebível, rigoroso e exequível, o que permitiu o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem moldado de acordo com os recursos disponíveis e as necessidades individuais dos alunos, que se constituíram garantidoras da aquisição de aprendizagens bem-sucedidas para todos os alunos.

1.1.2. Unidades Didáticas

“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento,2003)

A produção das Unidades didáticas é a fase onde ocorre maior parte do planeamento do professor. Bento (1998) refere que a criatividade do docente deve ser explorada aqui, com vista na promoção de aprendizagens significativas e motivantes para os alunos.

Bento (2003) acrescenta ainda que *“o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”*.

Nobre (2013) afirma que a Unidade Didática deverá obedecer a diversos constituintes curriculares, nomeadamente finalidades/objetivos, conteúdos (conhecimentos, capacidades, atitudes), estratégias, avaliação e gestão (tempo, espaço, recursos).

Face a todas as Unidades Didáticas, numa fase inicial, procurámos seleccionar e definir um conjunto de objetivos pedagógicos de acordo com as orientações do PNEF. Posteriormente, perante os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, procedemos ao ajuste dos objetivos de aprendizagem, metas a atingir, estratégias e estilos de ensino a utilizar, devidamente enquadrados com a realidade da nossa turma. Importa mencionar que as Unidades Didáticas eram compostas normalmente por doze aulas (seis de 50 minutos e seis de 100 minutos), pelo que procurámos definir desde a primeira aula a extensão e sequência de conteúdos, possibilitando assim aos alunos uma organização do processo de ensino, tornando-o mais acessível e claro. Face ao momento de introdução dos conteúdos, é necessário referir que procurámos respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, assim a complexidade dos elementos era aumentada gradualmente, conseguindo manter a coerência lógica da aprendizagem, promovendo aprendizagens efetivas nos alunos, ajustadas em função das casualidades.

Na construção destes documentos constava:

- História e evolução da modalidade;
- Regulamento da modalidade (dimensões do terreno de jogo, linhas e zonas específicas do campo, número de jogadores, tempo de jogo, características do objeto de jogo, equipamento específico, sistema de pontuação e regras);
- Objetivos gerais e específicos da Educação Física devidamente enquadrados com a modalidade e com nível de desempenho e aptidão dos alunos (Nível pré-introdutório, introdutório, elementar e avançado), considerando diferentes domínios (cognitivo, socio afetivo e psicomotor);
- Habilidades motoras (conteúdos técnicos e táticos importantes para a compreensão e aprendizagem da modalidade e do jogo, fazendo referência a componentes críticas, erros frequentes, critérios de êxito, comportamentos táticos, princípios de jogo);
- Recursos (recursos materiais, espaciais e temporais que a escola oferece para o ensino da modalidade, realçando os recursos humanos específicos dada a presente turma);

- Avaliação, contemplando os três tipos (diagnóstica, formativa e sumativa), fazendo referência aos momentos, importância e objetivos fundamentais de cada tipo de avaliação, recursos, instrumentos, critérios, principais resultados e suas consequências para a planificação e extensão de conteúdos. Neste ponto estavam presentes ainda os parâmetros e critérios de avaliação (gerais e específicos);

- Estratégias de ensino utilizadas, justificando sempre as opções tomadas. É de referir que as estratégias de ensino diferiram em primeiro plano face ao grupo de nível a que se destinavam, pois cada grupo apresenta um conjunto específico de dificuldades que só serão ultrapassadas através de estratégias de ensino bem claras e específicas. Assim procuramos: variar o grau de complexidade das tarefas ajustando os tipos e formas de feedback e os estilos de ensino utilizados; nos Jogos Desportivos coletivos (Basquetebol e Andebol) recorremos ao “Teaching Games for Understanding” (TGfU), centrando o processo em situações de jogo variadas, aumentando os níveis de motivação e de desempenho dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da técnica sem termos de recorrer obrigatoriamente a exercícios analíticos; nos desportos individuais (Natação, Atletismo e Ginástica) recorremos fundamentalmente a situações de competição, fazendo prevalecer o trabalho em equipa para a obtenção de sucesso; organização da aula por estações, para um trabalho muito mais específico e facilitador quer para os alunos quer para o professor; recorremos a demonstrações, sempre que possível, utilizando alunos como agentes de ensino, procurando reduzir o tempo de instrução, aumentando desta forma o tempo de empenhamento motor dos alunos; duração das tarefas de acordo com o sucesso e o empenho dos alunos; se a tarefa não surtisse os efeitos pretendidos, por ser demasiado simples/complexa, ou por qualquer outro motivo, procedíamos ao ajustamento da mesma para que os alunos alcançassem os objetivos propostos; utilização de terminologia específica da área em todos os momentos da aula; questionamento no início e no fim das aulas, de forma a averiguar a retenção dos conhecimentos dos alunos quer de conteúdos abordados anteriormente quer de novos conteúdos; entre outros aspetos.

- Extensão e sequência de conteúdos;
- Estruturação dos conteúdos aula a aula, antecipando a função didática e os conteúdos a abordar;
- Balanço da UD, realizando uma reflexão face a todo o processo de ensino, indicando o que fomos capazes de antever, planificar e concretizar efetivamente.

Em suma, podemos concluir, que ao longo de todo o processo o professor se guiou por princípios didáticos e pedagógicos, permitindo-lhe alcançar o desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos, tal como Mendonça (1988) refere.

1.1.3. Planos de Aula

“Ensinar não é uma ciência, é uma interpretação da ciência, visa procurar as questões do intuitivo” (Graça, 2009)

Realizado o planeamento a longo (plano anual) e a médio (Unidades Didáticas) prazo importa agora realizar o planeamento a curto prazo, ou seja, o plano de aula, pois *“a ação pormenorizada só atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado”* (Bento, 2003).

Tendo conhecimento que a aula é parte fundamental da ação pedagógica e do processo de E-A (Bento, 1987), torna-se essencial um planeamento antecedente e de qualidade, tendo por base uma boa organização e fluidez. Só assim conseguiremos potenciar o tempo disponível para a prática, rentabilizar os espaços e o material, manter a segurança e o controlo da turma e promover estratégias de intervenção pedagógica verdadeiramente enquadradas com as necessidades dos alunos. No entanto, não devemos esquecer que o plano de aula apenas se apresenta como um guião que orienta o professor na condução da ação pedagógica, sendo passível de alterações.

Na conceção do plano de aula, qualquer professor deve ter em consideração três grandes premissas: o que queremos ensinar? (objetivos); como vamos ensinar? (estratégias; estilos de ensino; organização e tempo das tarefas; grupos de nível heterogéneos ou homogéneos; recursos); e por fim, o que queremos observar? (critérios de êxito). Assim, com vista numa intervenção pedagógica de qualidade, todas as aulas foram arquitetadas, refletidas antecipadamente.

A sua estrutura (Anexo I) foi definida em concordância com os restantes elementos do Núcleo de Estágio. Assim, optámos por uma estrutura de aula tripartida, que se dividia em parte inicial, fundamental e final.

Na parte inicial da aula visávamos preparar o aluno para o trabalho que se iria desenvolver, face aos conteúdos e objetivos da aula; rever conteúdos passados recorrendo ao questionamento; e ainda prepará-los fisiologicamente para a parte subsequente da aula. A parte fundamental ia ao encontro dos objetivos principais da aula, com vista na promoção de novas aprendizagens. Por fim, na parte final da aula, realizávamos o retorno à calma; revisão dos conteúdos, recorrendo novamente ao questionamento; e o balanço geral face às aprendizagens, desempenho e comportamento dos alunos. É de acrescentar ainda que o plano de aula era acompanhado de uma “justificação das opções tomadas” onde de forma minuciosa explicávamos todos os passos da nossa intervenção face à presente aula.

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”. (Bento, 1987)

Em jeito de conclusão, passámos a referir que todo este processo de intervenção pedagógica foi acompanhado de momentos de prática reflexiva, em grupo e individual, que contribuíram em grande plano para a melhoria e eficácia da nossa intervenção pedagógica. Assim, no final das aulas, em conjunto com o orientador António Miranda e os restantes membros do núcleo de estágio, discutíamos os aspetos positivos e menos positivos relativos à nossa ação e

posteriormente realizávamos um relatório de reflexão autocrítica fundamentando as decisões tomadas, reconhecendo os aspetos positivos e os que careciam de alteração no sentido de promover melhorias em todo o processo de E-A.

1.2. Realização

“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.” (Siedentop, 1998)

O ensino da atividade física comporta um vasto conjunto de técnicas de intervenção pedagógica ao nível de quatro dimensões essenciais: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Neste sentido, com vista na potencialização das aprendizagens e sucesso dos alunos, a aplicação e manipulação de diversas estratégias de ensino ao nível das presentes dimensões, constitui um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem com vista na eficácia.

Neste sentido acreditámos que para a consecução da maioria dos objetivos definidos ao nível do ensino das atividades físicas, é necessário que o professor tenha em conta o tempo que o aluno passa em atividade motora; o clima da atividade; as reações do mesmo face às prestações dos alunos; e a organização da atividade (Pierón, 1985).

Importa ainda realçar, que as reflexões após as aulas, as críticas construtivas, os aspetos positivos apontados, quer pelos estagiários, quer pelos respetivos orientadores, se demonstraram, sem dúvida alguma, determinantes para a melhoria da qualidade das nossas aulas, fator este que se demonstrou decisivo no alcance do nosso sucesso.

1.2.1. Instrução

No âmbito da instrução, procurámos delinear estratégias que fomentassem, fundamentalmente, a correta integração dos alunos nas tarefas propostas, o que permitiu um ensino eficaz e favorecedor do processo de ensino-aprendizagem. Através da instrução, considerada como o conjunto de destrezas técnicas de intervenção pedagógica que o professor tem ao seu dispor, tivemos como principal propósito a orientação do desempenho dos alunos para a consecução dos objetivos propostos (Aranha, 2007).

Assim, no decorrer do processo de ensino, procurámos respeitar as seguintes técnicas, ao nível da qualidade da informação pedagógica, através da eficácia da preleção, do questionamento, do feedback pedagógico e da demonstração, tendo por base (Silva, 2013):

- Diminuição do tempo passado em explicações;
- Acompanhamento da prática subsequente ao feedback;
- Aperfeiçoamento do feedback pedagógico;
- Aumento da diversidade do feedback pedagógico positivo;
- Apoio/controlado ativo da prática dos alunos;
- Utilização dos alunos como agentes de ensino;
- Garantia da qualidade e pertinência da informação;
- Utilização do questionamento como método de ensino.

Nos momentos de preleção, foi nossa intenção dispor a informação transmitida numa ordem lógica, enquadrada face às últimas sessões, procedendo à aplicação de um discurso claro, simples e objetivo (não esquecendo o rigor científico), indicando aos alunos as condições de realização e os critérios de sucesso necessários, garantindo, a sua correta compreensão e assimilação.

Contudo, numa fase inicial do estágio pedagógico, fruto da inexperiência e intranquilidade, uma das principais preocupações estava centrada na rentabilização do tempo de aula, aumentando o tempo potencial de aprendizagem, o que fazia com que a informação transmitida perdesse um pouco a pertinência e o rigor científico. Com o decorrer das aulas, através de uma

seleção adequada da informação a transmitir, realizando preleções sucintas, focadas e significativas, o nosso objetivo foi alcançado, reservando mais tempo para atividade física específica e promovendo a compreensão mais eficaz quanto a aspetos mais relevantes da matéria, garantindo a atenção dos alunos.

Quanto aos feedbacks, podemos referir que foram utilizados com vista na melhoria da qualidade do empenhamento motor e cognitivo do aluno na tarefa, de acordo com os objetivos da sessão, demonstrando-se assim, um dos elementos essenciais da eficiência do professor e das suas possibilidades de êxito com os seus alunos (Piéron, 1996). Assim, é de referir que desde cedo procurámos completar o ciclo de feedback (verificando se este tinha provocado o efeito pretendido, para diagnosticar e prescrever um novo feedback necessário), fornecer feedback pertinente, efetuar uma observação preocupada da execução do aluno de forma subsequente ao feedback inicial, apoiar e controlar ativamente a prática dos alunos e fornecer feedback positivo (contribuindo para o aumento e autoconfiança do aluno). No entanto, foram detetadas, algumas fragilidades ao nível da qualidade do feedback, sendo que com o tempo procurámos ser mais eficazes, utilizando conteúdos mais específicos, fornecendo referências concretas acerca do desempenho, valorizando o feedback descritivo e prescritivo, deixando de lado o de carácter apenas informativo. Este procedimento possibilitou melhorias representativas ao nível da prestação motora dos discentes, direcionando-os para o foco da aprendizagem. Para além disto e com vista no aumento do número de feedbacks, procurámos utilizar os alunos como agentes de ensino. É importante ainda referir que o feedback se revelou fundamental na orientação das aprendizagens dos alunos, ficando evidente a necessidade da professora em dominar os conteúdos para que, da forma mais eficaz, colocasse esta ferramenta pedagógica ao serviço das aprendizagens dos alunos.

No que diz à demonstração, ficou evidente a sua importância como complemento direto da instrução. Assim, permitimos ao aluno a garantia de uma perceção mais concreta das ações pretendidas. Sendo assim, em grande parte das aulas, a professora, procurou nomear um aluno que dominasse os

conteúdos para a realização da demonstração, o que lhe permitiu ainda aumentar o número de feedbacks.

Quanto à utilização do questionamento serviu como complemento à instrução, por forma a averiguarmos o nível de compreensão dos alunos. Assim, através desta estratégia, procurámos envolver o aluno ativamente na aula, aumentando o seu compromisso no alcance dos objetivos inicialmente propostos, promovendo a reflexão, ajudando-o na resolução e identificação de diversos aspetos da sua ação. O questionamento incidiu, maioritariamente, em questões recordatórias, resultando, para os alunos, numa assimilação mais consistente dos conteúdos.

1.2.2. Gestão

A gestão do tempo de aula constitui um elemento fulcral no ensino da EF, dado que para se conseguirem elevados índices de empenhamento motor, condição essencial para a promoção de aprendizagens, é imprescindível uma planificação rigorosa e cuidada, com vista no sucesso organizacional. Assim, é dever do Professor, aquando da elaboração do plano de aula, idealizar, refletir e antecipar imprevistos procurando soluções para eles, como forma de otimizar ao máximo o tempo de aula. A falta de organização gera perdas de tempo, tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino (Piéron, 1996).

Desta forma, podemos então referir, que ao longo das nossas aulas procurámos adotar estratégias como vista na produção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, fazendo uso eficaz do tempo da mesma, exercendo controlo direto face ao clima emocional, aos comportamentos dos alunos e às situações de aprendizagem.

O tempo de aula nunca corresponde ao tempo em que os alunos estão efetivamente em atividade motora. Assim, no decorrer da aula foram tidos em conta aspetos que contribuíram para uma gestão mais eficaz, como, a

diminuição do tempo gasto em gestão, a redução da média de tempo por episódio de gestão, a redução da média de tempo gasto em cada transição, a definição de rotinas específicas, a definição do ritmo e entusiasmo dos alunos na aula e a prevenção de comportamentos de desvio. Como tal, passámos a apresentar algumas estratégias:

- Promoção de rotinas de pontualidade desde a primeira aula;
- Verificação das presenças dos alunos recorrendo à sua contabilização e questionando os mesmos relativamente a quem falta;
- Organização antecipada dos recursos materiais no espaço;
- Seleção cuidada de informação a transmitir aos alunos nos momentos de instrução, recorrendo assim a instruções claras e objetivas;
- Planeamento refletido relativo às diversas implicações da tarefa;
- Planeamento dos exercícios com iguais ou idênticas organizações, focados nos objetivos da aula;
- Planeamento com vista na participação máxima dos alunos em empenhamento motor para desenvolvimento mais profícuo das aprendizagens;
- Tarefas propostas tendo por base exercícios desafiantes e motivadores, indo ao encontro das capacidades individuais dos alunos;
- Uso total do espaço fornecido à realização da aula;
- Transições rápidas entre tarefas, recorrendo maioritariamente a transições grupo a grupo, evitando que os alunos dispersassem;
- Explicar exercícios durante períodos como o aquecimento e os alongamentos;
- Formação prévia de grupos/equipas, adaptando e controlando de forma plena os imprevistos;
- Distribuição dos alunos mais desatentos por grupos constituídos por alunos mais concentrados e empenhados;

- Não alterar constantemente o número de elementos de uma equipa consoante as tarefas a apresentar;
- Poucos alunos por grupo para aumentar o tempo de exercitação;
- Utilização de jogos reduzidos e estações;
- Distribuição de coletes à medida que os alunos iam chegando ao espaço de aula ou durante os alongamentos orientados por algum aluno;
- Definição de rotinas de aula específicas, através aplicação de sinais de atenção, reunião e transição (contagem dos 5 segundos; apito; adotar designações para determinados exercícios que eram repetidos; entre outros);
- Circulação no espaço procurando a interação com todos os alunos, fornecendo-lhes feedback coincidente com a tarefa, reforçando aprendizagens;
- Adoção de um clima positivo, com vista na motivação e encorajamento dos alunos.

Em suma, podemos referir que, apesar das dificuldades encontradas no início deste percurso, nomeadamente quanto aos ajustamentos quando faltava algum aluno, hoje considerámos que somos possuidores de uma enorme bagagem que nos possibilita a alteração de exercícios ou mesmo aulas integrais, se necessário. Assim, como defende Sidentop (1988) *“aulas eficazes têm um ritmo rápido durante o qual o encadeamento da prática se sobrepõe aos episódios de organização”*.

1.2.3. Clima/Disciplina

Ciente da sua inexperiência, e tendo bem clara, desde cedo, a noção de que uma sala de aula é um local onde confluem personalidades, capacidades e motivações distintas, a professora, com o intuito de proporcionar aos alunos o desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens significativas, focou-se na ideia de que *“no coração do ensino eficaz deve estar a habilidade do professor*

para criar o ajustado clima emocional para o trabalho, o qual permitirá aos alunos o envolvimento apropriado e a atitude requerida para aprendizagem” (Kyriacou, 1986; Dean, 2000, cit in. Morgado, 2003). Assim, seguindo a lógica de Strecht (1998), acreditámos que *“a capacidade de um adolescente aprender está na inteira dependência da capacidade de outros para ensinar e na qualidade da relação emocional que se estabelece entre professor e aluno”*.

Neste seguimento, e tendo bem clara a noção de que se aprende melhor com um clima de aula positivo, cabe ao professor preparar as suas aulas, aceitando as sugestões dos alunos, não descorando dos objetivos a atingir, fazendo com que estes retirem das aulas de EF um maior prazer e satisfação, tendo sido neste sentido que trabalhamos, isto é, procurámos promover responsabilidades, vendo as mesmas serem cumpridas, integrando os alunos num ambiente de confiança e desafio.

Para além do anteriormente referido, procurámos estabelecer com os alunos uma relação baseada fundamentalmente na comunicação, desenvolvendo, através da linguagem, a capacidade de análise e reflexão, tornando-os proactivos, no sentido da procura do saber.

Não menos importante, numa fase inicial deste processo, procurámos conhecer a realidade dos alunos a diversos níveis (pessoal, social e económico), dado que segundo Fernandes (2008) “o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e positivo, passa indubitavelmente pelo conhecimento das necessidades, valores, experiências e objetivos de cada aluno, já que quanto maior e melhor for o conhecimento que o professor tem do contexto e seus protagonistas, mais reforçada sairá a sua capacidade de antecipar e intervir em situações tidas como inadequadas ou mesmo intoleráveis de ocorrerem em contexto de sala de aula, resultando em respostas mais eficazes a cada situação que surja”. Assim, através do conhecimento detalhado de cada aluno, conseguimos perceber os diferentes patamares de desenvolvimento, de responsabilidade e autonomia, o que nos permitiu selecionar com êxito as estratégias a utilizar com os alunos, tais como:

- Criação de um ambiente de disciplina e respeito desde a primeira aula;

- Aplicação de modelos de ensino adaptados às características e interesses dos alunos (Teaching Game for Understanding);
- Reforços positivos dos comportamentos apropriados;
- Negociação de condutas comportamentais com os alunos;
- Intervenção face a comportamentos significativos;
- Ignorar comportamentos fora da tarefa;
- Circulação e posicionamento correto face à disposição da turma, observando e controlando os alunos de perto;
- Comunicação com os alunos de forma clara, utilizando termos corretos;
- Interagir com os alunos fora da sala de aula (recreio, corredores, refeitório), estabelecendo uma relação de confiança;
- Ser exigente, consistente e credível.
- Controlo das emoções.

Em suma, centramo-nos na ideia de que *“estabelecer na sala de aula um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspeto determinante na qualidade da ação educativa uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos”* (Morgado,2003)

1.2.4. Decisões de ajustamento

Tendo presente a ideia de Bento (2003), afirmando que *“o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”*, percebemos ao longo deste percurso, que a aula de Educação Física é caracterizada pela incerteza das situações, estando dependente de constrangimentos, que muitas vezes não são passíveis de se preverem, por mais que se pense e planifique o processo de E-A. Assim, cabe ao professor, responder se forma rápida e eficaz e esses imprevistos, para que tanto a aula, como todo o processo de ensino aprendizagem, decorram com o máximo de qualidade possível de acordo com os objetivos da EF.

Sendo este um dos aspetos que mais atormentava a professora, dada a sua falta de experiência, procurámos desde cedo, projetar planos “B” face a casos específicos, nomeadamente, a condições atmosféricas adversas, a limitações relativas a espaços e materiais, tendo sempre um plano de aula alternativo; e ao número de alunos que não realizava ou faltava à aula, tendo várias alternativas de organização das tarefas tendo sempre presentes os objetivos da sessão.

Mesmo assim, para além dos apresentados, irromperam diversos ajustamentos fundamentais ao bom desenvolvimento das aulas. Alguns dos ajustamentos mais comuns relacionaram-se com a duração ou com a complexidade das tarefas. Em muitos casos a professora sentiu que a tarefa se devia prolongar um pouco mais, uma vez que os alunos se demonstravam extremamente empenhados, efetuando aprendizagens frequentes e necessárias à modalidade. Em outras ocasiões, a professora deparou-se com o facto de as tarefas serem demasiado simples ou mesmo pouco interessantes para os alunos, não apresentando desafio para os mesmos e por isso baixarem os índices de empenhamento motor. Nestes casos o ajustamento focava-se na complexificação da tarefa aumentando desta forma o desafio. Por outro lado, em alguns casos foi demonstrada a necessidade de simplificação do exercício para alguns alunos.

É certo, que numa fase inicial o processo de ajustamento foi algo complexo e demorado, tendo, a nosso ver, sofrido alterações bastante satisfatórias ao longo do presente EP. Assim, à medida que o reportório de habilidades de ensino e competências técnicas ia evoluindo, a superação dos problemas inerentes à prática ia crescendo, tornando-se cada vez mais eficaz, possibilitando-nos a intervenção certa, no momento certo, sendo este um aspeto primordial para a aquisição dos conhecimentos pretendidos.

É ainda de grande relevância acrescentar que, segundo Bento (1987), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”, o que nos dá a confirmação da necessidade que o docente tem de se questionar constantemente sobre a sua prática e sobre as suas intervenções. Assim, no final de cada aula, o professor realizava uma

análise dos resultados da mesma, o que lhe permitiu proceder a um ajustamento cada vez mais eficaz do processo de E-A, ajustando as estratégias às necessidades e características dos alunos, alcançando o sucesso.

1.3. Avaliação

“A avaliação não é uma disciplina exata e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser. A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.”
(Fernandes, 2006)

Portugal apresenta uma das mais altas taxas de reprovação dos países integrados na OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), mostrando-se, desta forma, clara a necessidade iminente de uma mudança radical face à avaliação, alterando as perceções que muitos dos professores têm sobre como ensinar para conseguirem que os alunos aprendam.

Percebemos que ainda hoje, prevalecem modelos de avaliação que apenas dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que valorizam em grande plano a reprodução de informações previamente transmitidas, sendo esta uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, muito mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer para compreenderem as suas dificuldades, ajudando-os a superá-las (Pacheco, 2009).

Com o intuito de contrariar estes factos, no decorrer do estágio pedagógico procurámos, através do processo avaliativo, promover fundamentalmente a qualidade das aprendizagens dos alunos, tendo presente a ideia de que *“a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”* (Artigo 23º, ponto 1 do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Assim, procurámos a integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel central neste processo, privilegiando a avaliação formativa e a autoavaliação em detrimento da avaliação sumativa, acreditando que os alunos são detentores da capacidade de reconhecerem os seus êxitos e dificuldades, acreditando que quando orientado pelo professor, se tornará um ser muito mais autónomo, mais motivado com um maior conhecimento das suas capacidades e limitações, exercendo controlo direto e eficaz face ao seu processo de ensino aprendizagem. Para além disto, para que de facto fossem produzidas melhorias substanciais no desempenho dos alunos, a professora procurou criar as condições favoráveis para que tal ocorresse, privilegiando assim um referencial criterial, possibilitando aos alunos os conhecimento do caminho a percorrer através da negociação de critérios, definindo pontos fortes e fracos de cada aluno, tornado claros os parâmetros e critérios de avaliação, de modo a promover e respeitar a equidade do processo avaliativo.

É ainda importante referir que procurámos, ao longo de todo o ano letivo, recorrer à utilização de instrumentos diversificados (listas de verificação, escalas de avaliação, registos de episódios, grelhas de avaliação inicial, intermédia e final, testes escritos, produções orais, diálogo, portefólios) com o intuito de investigar os erros dos alunos, melhorando as condições de aprendizagem. A construção destes teve sempre por base indicadores de consistência, precisão, fiabilidade, credibilidade, validade, rigor, utilidade, economia de tempo, eficácia e utilidade.

1.3.1. Avaliação Diagnóstica

De acordo com artº25, ponto 2, do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, *“a avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”*. Assim, através da aplicação desta procurámos averiguar a posição do aluno face a novas e anteriores aprendizagens que lhe servem de base, obtendo informações relativas aos conhecimentos, aptidões e competências dos alunos com vista na organização do processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento foi-nos possível colocar em evidência tanto os pontos fortes como os pontos fracos dos alunos o que nos levou a determinar o modo de ensino mais adequado, detetando as dificuldades de aprendizagem numa fase inicial.

Sendo esta uma ação avaliativa que ocorre no início de novas aprendizagens, foi realizada aquando a introdução de uma nova unidade de ensino, onde se identificaram as aptidões e as dificuldades dos alunos, recorrendo a documentos definidos pela Área Curricular de Educação Física. Esses documentos, após alguma pesquisa e experimentação, foram adaptados por nós, com o objetivo de os tornar mais práticos, facilitando o registo, rigoroso e fiável. Durante a recolha dos dados foram tidos em conta quatro níveis de desempenho. O nível 1 correspondia ao nível pré-introdutório, o nível 2 ao nível introdutório, o nível 3 ao nível elementar e o nível 4 ao avançado. Cada um destes níveis comporta um intervalo de classificações. (nível 1 correspondia ao intervalo 0-9 valores, o nível 2 a 10-13 valores, o nível 3 a 14-16 valores e o nível 4 ao intervalo de 17 a 20 valores). O preenchimento das grelhas de avaliação inicial (Anexo II) foi feito com base na observação direta dos alunos, sendo que nos JDC (basquetebol e andebol) recorremos a situações de jogo reduzido e jogo formal e nos desportos individuais (natação, atletismo e ginástica) à exercitação dos gestos técnicos relativos a cada matéria.

Após este trabalho de observação, seguiu-se a análise e reflexão dos resultados obtidos. Assim, foram redigidos relatórios de avaliação diagnóstica onde, tendo por base os parâmetros e critérios de avaliação, procedíamos à divisão da turma segundo grupos de nível, identificando as maiores dificuldades

encontradas, as metas a atingir e atingidas e as estratégias a utilizar. Logo, conseguimos desenvolver um ensino diferenciado, agrupando os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, possibilitando-lhes o alcance de novos patamares de conhecimentos, atitudes e aptidões.

1.3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades.” (Abrecht, 1994)

O ato avaliativo deve fornecer aos alunos informações claras e objetivas sobre o que devem aprender, como deve ser aprendido e o que esperamos concretamente deles, pondo desta forma a avaliação ao serviço do aluno, adequando as atividades de ensino às suas características e necessidades.

Hadji (2011) considera que a avaliação formativa *“é útil, em particular, quando há um fracasso, para permitir que sejam compreendidas as respetivas razões, detetando aquilo que não funcionou e o que ainda falta para o aluno ter êxito”*.

No decorrer deste ano letivo, através da observação contínua e sistemática, encarámos a avaliação formativa como um dispositivo ao serviço do professor e do aluno, no sentido que possibilita ao professor informações precisas relativas aos efeitos do seu ensino, proporcionando alterações a nível da intervenção pedagógica, e ao aluno permite-lhe tomar consciência das suas dificuldades, levando-o a reconhecer e corrigir o erro. Assim, foi-nos possível identificar os pontos fortes e fracos dos alunos, mostrando-lhes onde se

encontravam e até onde poderiam chegar, verificar se as tarefas apresentadas, as estratégias de ensino, os estilos de ensino, os feedbacks e os objetivos eram os mais indicados, identificando situações problemáticas, prescrevendo propostas de remediação, adequando o ensino à aprendizagem e às necessidades individuais e de grupo dos alunos.

A concretização prática desta avaliação consistiu na observação direta, sendo operacionalizada através de duas formas essenciais: avaliação formativa informal e formal. A avaliação formativa informal (Anexo III) foi aplicada diariamente, através de uma grelha presente em cada plano de aula, cujo preenchimento era realizado tendo por base o “cumpre” e o não cumprir” os objetivos da aula, como espaço dedicado a reflexões. A avaliação formativa formal (Anexo IV) ocorreu a meio das UD's, sendo que recorremos a documentos elaborados por nós de acordo com os objetivos e características de cada matéria. Estas duas modalidades de aplicação deste tipo de avaliação, bem como a realização dos relatórios de avaliação formativa, possibilitaram-nos fundamentalmente a redefinição de diversas estratégias de ensino, bem como alguns objetivos, respeitando as particularidades e necessidades individuais dos alunos.

Por fim, passo a citar Boggino (2009) que nos diz que *“o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. São estes últimos os que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garanta a continuidade dos seus processos de aprendizagem.”*

1.3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Decreto-Lei nº139/12 de 5 de julho, artigo 24º, ponto 4, *“a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a*

aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”.

Para nós, a avaliação sumativa, no decorrer desta experiência a nível pedagógico, foi encarada como um balanço final face a um todo, que veio confirmar os resultados obtidos na avaliação formativa, permitindo-nos ainda a obtenção de indicadores que nos possibilitaram aperfeiçoar o processo de ensino.

Esta avaliação, que tem carácter final e pontual, ocorreu no final de cada UD, baseando-se na observação direta do desempenho dos alunos, sendo constituída por exercícios idênticos aos realizados nas aulas. Assim, nos Jogos Desportivos coletivos (basquetebol e andebol) recorremos a situações de jogo reduzido e jogo formal, pondo em evidência as capacidades técnico-táticas dos alunos e nos desportos individuais (natação, atletismo e ginástica) à execução dos gestos técnicos completos relativos a cada matéria. Os dados recolhidos foram registados na grelha de avaliação inicial, permitindo-nos a confrontação entre os dados iniciais e os dados finais, ficando a evolução dos alunos muito mais em evidência. Assim, constatámos que todos os alunos conseguiram resultados intermédios e finais positivos, sendo de assinalar a evolução revelada por todos os alunos ao longo de todo o processo de E-A.

Resta referir que, apesar destas aulas se destinarem à avaliação sumativa, procurámos proceder à atribuição de feedback de forma normal, pois o momento de avaliação deve também ser encarado como um momento de ensino e aprendizagem.

1.3.4. Autoavaliação

É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros. Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.
(Antoine de Saint-Exupéry, 1943, em “O Príncipezinho”)

Uma vez que para nós a participação ativa do aluno na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem se mostra importantíssima,

procurámos aplicar a autoavaliação (Anexo V) com o intuito fundamental de ajudar os discentes a reconhecerem as suas capacidades e as suas fraquezas, gerindo e refletindo o seu desempenho, tornando-os reguladores e intervenientes diretos na sua própria aprendizagem.

Cabe-nos a nós professores, exercer um papel orientador e facilitador com vista no desenvolvimento da autoavaliação, com o intuito de tornarmos os nossos alunos cada vez mais autónomos. Assim, ao recorrermos a esta modalidade do processo avaliativo tivemos em conta a importância da clarificação dos objetivos da aprendizagem, bem como o conhecimento claro e específico dos parâmetros e critérios de avaliação, tanto no início do ano letivo (gerais), como ao longo das Unidades Didáticas (específicos).

1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação desempenham um papel central quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo professor, quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo aluno (autoavaliação), na medida em que pressupõem o confronto entre as ações desenvolvidas na exploração de uma determinada tarefa e os seus critérios de realização (Jorro, 2000 citado por Vieira, 2013).

Dado o facto de ao longo deste ano letivo termos valorizado a avaliação como um ato regulador, orientador e certificador dos conhecimentos e das capacidades dos alunos, procurámos proceder à aplicação de dois tipos de critérios de avaliação, os de incidência sumativa, focados nos resultados, no sucesso, e os de incidência formativa, de realização, que estão centrados na regulação das aprendizagens dos alunos e na sua reorientação (Nunziatti, 1990). Assim, no início do ano letivo apresentamos aos alunos, os critérios de avaliação gerais, partilhados por todos os professores que lecionam a disciplina de Educação Física, definidos pelo departamento curricular (Quadro 2).

	Domínios Classificação	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	%
Socio-Afetivo	Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	1%
	Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	4 Faltas	3 Faltas	2 Faltas	1 Falta	0 Faltas	5%
	Relações interpessoais	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	3%
	Autonomia	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1%
Cognitivo	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática)	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5%
Psicomotor	Capacidades coordenativas e condicionais	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais Comportamento táctico	Não executa	Muitas dificuldades na execução	Executa com falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Persistência na realização das tarefas	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	15%

Quadro 2. Parâmetros e critérios de avaliação definidos pela Área Curricular de Educação Física.

Apesar dos critérios acima apresentados serem claros e acessíveis, acabe-nos a nós professores, no início de cada Unidade Didática, proceder à definição de parâmetros e critérios específicos relativos a cada modalidade.

Uma vez que se torna indispensável que os alunos se apropriem dos critérios de avaliação, numa fase inicial o professor procedeu à explicitação dos critérios para si próprio e só posteriormente os partilhou com os alunos através de uma linguagem clara e acessível, permitindo que os alunos compreendessem

o que era verdadeiramente esperado deles. Procurámos ainda implicar os alunos neste processo dando-lhes a palavra face a aspetos que poderiam ou não ser incluídos no processo avaliativo.

1.4. Atitude Ético-Profissional

“The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires” (William Arthur Ward, 1921-1994)

Ao ingressarmos no meio escolar como alunos estagiários, assumimos a responsabilidade de docentes de Educação Física, em que a nossa principal função se centrou em colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos o alcance do sucesso.

De acordo com o Guia de Estágio *“a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir”*. Neste sentido, passámos a referir um conjunto de condutas e valores, profissionais e pessoais que instituem a competência do professor:

- Participação ativa na vida escolar (reuniões, aulas, sessões de reflexão, atividades);
- Busca constante de conhecimento científico e pedagógico profundo com base no aperfeiçoamento e inovação da prática, uma vez que a qualidade do ensino é a única forma de promover aprendizagem;
- Valorização e credibilização da disciplina;
- Compromisso com as aprendizagens dos alunos, promovendo o desenvolvimento de valores e condutas, preparando-os para as atividades do futuro;
- Reflexão constante, demonstrando espírito crítico sobre o trabalho desenvolvido, procurando promover alterações necessárias;

- Práticas coletivas e colaborativas, demonstrando abertura para o auxílio nos mais diversos aspetos relacionados com as demais áreas;
- Exercer a prática docente privilegiando a competência, responsabilidade, coerência e clareza;
- Disponibilidade, inovação e dinamismo, responsáveis por um clima positivo na relação professor-aluno;
- Promoção de valores de igualdade, cordialidade, respeito para com o outro, cooperação, interação social, independentemente das suas diferenças culturais ou pessoais, desenvolvendo a autonomia enquanto indivíduos de uma sociedade.
- Assiduidade e pontualidade.

1.5. Justificação Das Opções Tomadas

“A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. (...) É necessário voltar atrás, rever o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.” (Zabalza, 2004)

O trabalho docente, com propósito focado na mestria, envolve, tal como se subentende em cima, uma atitude crítica e reflexiva constante. Os professores devem questionar diariamente o que ensinam, a forma como ensinam, os objetivos que perseguem, revelando-se totalmente comprometidos com o seu processo de ensino-aprendizagem e com as aprendizagens dos alunos. Assim, procurámos desde cedo analisar os nossos pontos fortes e fracos, de forma a percebermos onde nos encontrávamos, onde pretendíamos chegar, traçando um projeto do percurso para lá chegar.

Foi ponto assente no decorrer do nosso Estágio a promoção de aprendizagens de qualidade para todos os alunos, acreditando que até os menos

aptos podem aceder a níveis elevados de aprendizagem. Assim, procurámos promover a diferenciação pedagógica da aprendizagem, assumindo uma atitude inclusiva perante os diferentes alunos e alunas.

Com o intuito de proporcionarmos aos nossos alunos um ensino de qualidade assente na proficiência, assumimos inúmeras responsabilidades de cariz educativo, procurando a todo o custo a utilização de metodologias de ensino pertinentes, relacionadas com os diferentes conteúdos, objetivos, face às características e níveis de desempenho dos mesmos.

No entanto, são inúmeras as situações que fogem ao controlo dos professores. Desta forma, no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem foram tomadas inúmeras decisões de ajustamento relacionadas com os mais diversos assuntos presentes neste relatório, nomeadamente a nível do planeamento, realização e avaliação, o que nos permitiu a adoção de estratégias potenciadoras do sucesso dos alunos.

A prática pedagógica depende em grande prisma da conceção do professor perante a disciplina de EF. Só assim o professor conseguirá evoluir nas suas competências profissionais de forma a refletir e partilhar o conhecimento com os discentes, tornando-os cidadãos autónomos e responsáveis. Neste sentido optámos sempre por metodologias de ensino de acordo com os conteúdos, os objetivos, os alunos, o nível de desempenho, a autonomia, ect.

Na abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos recorremos à aplicação do modelo designado por “Teaching Game for Understanding”. Neste sentido, focamos a condução do processo de ensino-aprendizagem em situações de jogo, o que possibilitou uma melhor compreensão dos alunos relativa ao mesmo. Assim todas as tarefas foram direcionadas para situações de jogo adaptado, condicionado e reduzido como forma de simplificar as ações do mesmo. Através desta abordagem conseguimos realçar situações específicas, através de feedback constante e questionamento, procurando envolver os alunos em todo o processo.

Nas modalidades individuais, procurámos a diferenciação pedagógica, de modo a possibilitar o sucesso, pois cada grupo de alunos apresenta um conjunto

específico de dificuldades que só serão ultrapassadas através da aplicação de estratégias específicas de acordo com os seus níveis. Outro dos aspetos que valorizamos foi a autonomia e a criatividade dos alunos. Na modalidade de atletismo e natação, de modo a aumentar os níveis de motivação, recorremos à lecionação com recurso ao Modelo de Educação Desportiva (MED), focando a competição, formando alunos entusiastas pelo desporto, atribuindo-lhes responsabilidades/papeis ligados à modalidade. Na Ginástica, procurámos realizar aulas com níveis de empenhamento motor elevado, sendo que numa fase inicial das aulas, como forma de aumentar os níveis de predisposição para a prática recorremos a coreografias, uma vez que era um aspeto do domínio do professor.

Os estilos de ensino foram utilizados de acordo com as matérias de ensino, o nível e o grau de autonomia dos alunos. Assim, numa fase inicial recorremos fundamentalmente ao estilo de ensino por comando e tarefa. Com o passar do tempo, graças à visão alcançada, optámos por estilos de ensino não tão usuais nas aulas de Educação Física. Assim, passámos a utilizar estilos de ensino com autoavaliação, descoberta guiada, ensino recíproco dando maior autonomia aos alunos, dado o facto de serem detentores de responsabilidade.

No decorrer do processo também nos vimos obrigados a ajustar as tarefas de acordo com a intensidade, complexidade e duração. Assim, sempre que os alunos demonstravam baixo empenho em determinada tarefa procurávamos prescrever novo exercício aumentando novamente a intensidade da aula; sempre que a tarefa era demasiado simples aumentar a complexidade ou menos o contrário; sempre que os alunos se demonstravam empenhados em determinada tarefa, adquirindo aprendizagens significativas, preferíamos prolongar a duração da mesma. É de focar, que apesar de todos estes ajustamentos, procurámos nunca fugir aos objetivos da aula.

Uma das aprendizagens mais complexas e valiosas deste processo prendeu-se com a avaliação. Deparamo-nos com a importância de uma avaliação negociada entre professor e alunos, procedendo ao ajuste dos critérios de avaliação às reais necessidades dos mesmos. Neste sentido, focámo-nos na ideia de Vieira (2013) que considera que “*avaliar, antes de atribuir uma nota, é*

conhecer a estratégia utilizada pelo aluno na solução de uma tarefa”, acreditando que “os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer os seus próprios êxitos e as suas dificuldades”. Cabe ao professor mudar os seus ideais e percepções face ao processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: “A competência percebida pelos alunos, face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback, recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação.”

1. Introdução

Supondo que toda a atividade é geradora de aprendizagem, é importante que o aluno seja estimulado a regular o seu processo cognitivo, olhando-se criticamente, autoavaliando-se, organizando futuras aprendizagens. Seguindo esta lógica, face ao processo de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido que o professor exerça controlo direto no desempenho e nas aprendizagens dos alunos, percebendo que mais importante que o aluno reter um grande conjunto de informação, é a sua aplicação e transformação para a produção de novos conhecimentos.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é verificar a competência percebida pelos alunos, face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação. Para que tal fosse alcançado foi realizado um estudo constituído por 17 alunos do Ensino Secundário, dos quais 12 são do género masculino e 5 do feminino. A competência percebida pelo aluno foi constatada através da aplicação de grelhas de autoavaliação em dois momentos distintos (antes e após a atribuição de feedback).

Por fim pretende-se que esta nova perspetiva de os alunos se autoavaliarem tendo em conta critérios específicos, possibilite ao aluno um maior

poder de decisão, novas habilidades, estimulando a sua responsabilidade perante as diversas aprendizagens.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Avaliação das aprendizagens

O conceito de avaliação tem sofrido inúmeras e profundas alterações ao longo dos tempos. Numa fase inicial, mais propriamente no séc. XVIII, deu-se um maior acesso à educação escolar a todas as classes sociais, resultado da industrialização. Aqui a avaliação era de carácter sumativo, centrada exclusivamente na mediação dos resultados alcançados pelos alunos, tendo por base exames escritos realizados no final do processo de ensino e aprendizagem com vista na comprovação dos méritos individuais. Este tipo de avaliação, que tinha por base a “produção de um juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final” (Sacristán, 1993), foi levada a cabo até à década de sessenta do séc. XX.

Mais tarde, em 1967, Scriven propõe a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa, contribuindo, desta forma, para o aparecimento de um processo de avaliação centrado na aprendizagem de cada aluno (Bloom, Hastings e Madaus, 1971). Neste seguimento, e segundo Fernandes (2007), podemos referir que estes investigadores tiveram um papel decisivo na introdução de práticas pedagógicas inovadoras como: “a) as práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) as atividades de remediação; c) a autoavaliação de alunos e professores; d) a diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) a diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais, afetivos e psicomotores”.

2.2. A evolução da avaliação das aprendizagens em Portugal

Em meados do século XX, Portugal vivia ainda sob o domínio do regime Salazarista, fortemente marcado por uma ideologia nacionalista, tendencialmente ruralista e antidesenvolvimentista. O sistema de ensino vigente, ajustado às condições socioeconómicas do pós-guerra, encontrava-se num estado de acomodação, em que o analfabetismo era uma condição natural para uma grande percentagem da sociedade, cuja consciência não associava o atraso educacional do país à falta de progresso e crescimento industrial e económico.

No início da década de 70, por implementação do então primeiro-ministro Prof. Marcelo Caetano e do seu ministro da Educação, o Prof. José Veiga Simão, surgiu em Portugal um projeto de reforma do sistema de ensino, com implicações determinantes para o futuro da educação em Portugal. Através da aplicação da Lei nº5 de 73, publicada em Diário da República, o governo do Prof. Marcelo Caetano marca definitivamente e de forma muito significativa a sua política em matéria de educação, com a definição dos princípios fundamentais para a estruturação do sistema educativo, desde o 1º CEB ao ensino secundário, ensino profissional e ensino superior, sendo neste contexto, que surge uma nova conceção de educação, associada à noção de cidadania e promotora de igualdades na educação, com a democratização do ensino, que nega os grupos elitistas e valoriza a “educação para as massas”, abrindo ainda ao cidadão a participação no poder político.

Do ponto de vista pedagógico, interessa realçar o novo ênfase colocado nas aprendizagens dos alunos, na função pedagógica e reguladora da avaliação, que para além da atribuição de um valor ao produto final, passa a olhar para todo o contexto educativo, valorizando o processo, desde as capacidades dos alunos, às suas dificuldades, ao (re)ajustamento das estratégias e tarefas de aprendizagem.

Entretanto, a “Revolução de Abril de 1974”, reforça a discussão face à educação, o que conduz a uma nova reflexão face ao processo de ensino-aprendizagem, tentando contrariar um modelo de ensino e de avaliação sem

equidade, em que nem todos usufruíam das condições mínimas para atingir os objetivos. Na escola, passa a defender-se um modelo de ensino ajustado às competências de pré-requisito dos alunos, valorizando a sua motivação, bem como as vantagens da aplicação do ensino individualizado enquanto estratégia de ensino. O ensino e o planeamento do ensino passam a ser pensados em função das capacidades e necessidades do indivíduo e não somente em função dos objetivos que se pretendem atingir. O sistema de ensino assume, por isso, um caráter mais ecológico englobando o aluno, as suas experiências e conhecimentos anteriores. É também à luz deste entendimento mais ecológico, que a avaliação começa a sofrer transformações passando a ser um meio de regulação e adequação dos programas escolares, das estratégias de ensino e dos objetivos a atingir.

No início dos anos 80, Portugal, com integração na comunidade Europeia, começa a abrir-se mais ao exterior, aproximando-se de uma Europa mais desenvolvida e apostando na modernização. É pois neste enquadramento que surge a reorganização curricular, encetada pelo então ministro da educação, professor Roberto Carneiro (Dec_Lei nº 286/89). Neste processo de reforma, tomam-se opções de organização curricular dos ensinos básico e secundário, atribuindo-se ao currículo uma perspetiva interdisciplinar, em que as avaliações surgem numa ótica formativa e motivacional que respeita as aptidões e os ritmos diferenciados. Reforça-se a ideia da avaliação como um instrumento regulador do processo de ensino e aprendizagem, que considera a diferenciação do ensino como uma necessidade dos alunos e uma estratégia fundamental no domínio da intervenção pedagógica, com uma clara redefinição da conceção do papel do professor, que deixa de dominar os processos de avaliação para fazer parte deles. O conceito de avaliação formativa assume uma importância que nunca antes lhe tinha sido reconhecida, analisando-se os dados reunidos para reorientar o desempenho dos alunos, pais, professores e ajustar o sistema. A avaliação sumativa, por sua vez, deixa de ser vista como a última etapa do processo de ensino e aprendizagem, para resultar num conjunto de resultados que permite descobrir e remediar imperfeições ou deficiências, aperfeiçoando-o.

A chegada do novo milénio trouxe uma nova visão sobre as práticas de gestão curricular. A nova perspetiva governamental, baseava-se na convicção de que o estado deveria garantir uma educação de base para todos, a partir da qual o cidadão bem formado pudesse desenvolver a sua formação ao longo da vida. Começa a ganhar cada vez mais peso a ideia de uma formação para todos, com particular atenção para os casos de exclusão e para as necessidades individuais. O ensino passa a olhar mais atentamente para as dificuldades de aprendizagem, para as causas das dificuldades e para a necessidade de reorganizar os currículos do ensino básico (Dec_Lei nº 6/2001), conferindo à sua estrutura vertical uma lógica interna mais coerente e consistente, sem perder de vista os objetivos mas garantindo mais qualidade às aprendizagens.

O sistema de avaliação passa a ser encarado como uma ferramenta ao serviço do professor, não apenas para certificar as competências adquiridas no final do período de formação, mas também para apoiar e regular as aprendizagens dos alunos ao longo da formação (Dec_Lei nº 139/2012), fornecendo ao docente dados acerca das suas dificuldades, da origem e das causas das dificuldades dos alunos. Ganham por isso destaque os processos de avaliação formativa contínua e sistemática (Despacho Normativo nº 98-A/92 e nº 338/93), onde interessa selecionar com grande critério o tipo de instrumento de recolha de dados, em função dos objetivos, para que se reúna informação relevante. Neste processo de recolha de informação valoriza-se, por isso, a clarificação e explicitação dos critérios de avaliação junto dos alunos, a diversificação das fontes de avaliação, a capacidade reflexiva de autoavaliação dos alunos quando orientados pelo professor e o nível de consciencialização do aluno face ao que se espera do seu desempenho (Despachos Normativos nº 30/2001, 1/2005 e 14/2011).

2.3. A avaliação reguladora das aprendizagens

Tal como foi referido anteriormente, o significado atribuído à avaliação tem sofrido inúmeras alterações. De uma forte associação do conceito de avaliação a uma ideia de medida, em que os testes eram a única forma de medir se os

alunos conseguiam atingir realmente as especificações da escola, este entendimento tem vindo progressivamente a alterar-se, sendo hoje interpretado como um ato que procura dar respostas aos interesses e preocupações dos sujeitos envolvidos no processo, através da comunicação, da interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num determinado contexto social e que por ele é determinado (Leal, 1992, cit. in Santos, 2002). Neste sentido, para além da medição dos resultados, a avaliação das aprendizagens passa a assumir as funções de informação e de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, pondo-se ao serviço de um programa em desenvolvimento com o objetivo de melhorar e redirecionar essas mesmas aprendizagens, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, sendo neste último aspeto que nos iremos focar (Vieira, 2013).

Seguindo esta lógica de pensamento, ao fazermos referência aos mecanismos de aprendizagem subentende-se a atribuição do papel central ao sujeito, ou seja aquele que aprende, tendo, desta forma, todo e qualquer ato de regulação que passar necessariamente por um papel ativo do aluno.

É de referir ainda que a regulação das aprendizagens poderá advir de vários processos, como é o caso da avaliação formativa, da coavaliação entre pares e ainda da autoavaliação (Santos, 2002).

2.4. A autorregulação das aprendizagens

O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante (Vieira e Moreira, 1993).

Desta forma, e face ao processo de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido que o aluno seja estimulado a regular o seu processo cognitivo, olhando-se criticamente, autoavaliando-se, organizando futuras aprendizagens. Sendo assim, o professor, para além da transferência de conhecimentos, deverá possibilitar ao aluno a construção do seu processo de ensino e aprendizagem, não deixando de exercer controlo direto nas aprendizagens dos mesmos. Por conseguinte, na nossa opinião, cabe ao professor a aplicação de uma prática

pedagógica onde o aluno seja encarado como um sujeito autónomo, e não como um mero reproduzidor do conhecimento que lhe é transmitido. Vieira (1999) citado em Paiva (2005) apresenta-nos a distinção entre o papel do professor e do aluno face à prática pedagógica com vista na autonomia (figura 1).

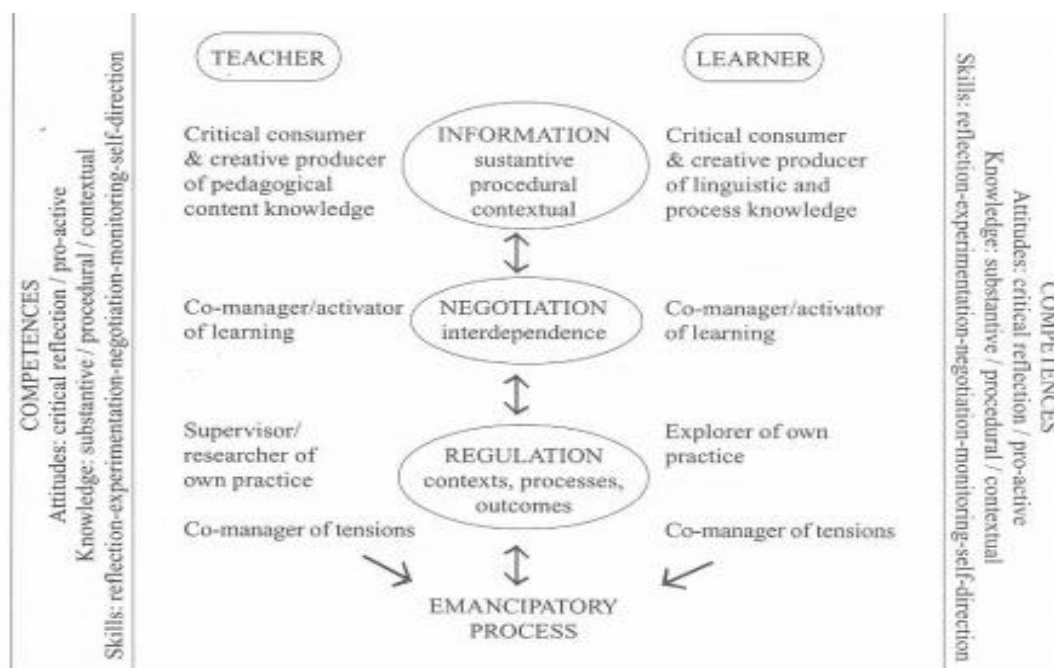


Figura 1. Papel do professor e do aluno com vista a uma Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 1999 cit in Paiva, 2005).

Adicionalmente, Vieira (1998) citado em Vieira (2013) apresenta-nos as principais características que distinguem uma prática pedagógica que visa a reprodução do conhecido e uma pedagogia com vista na autonomia, tendo por base três níveis: pressupostos, finalidades e traços processuais (Quadro 3).

	Pedagogia da Dependência	Pedagogia para a Autonomia
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; - O professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; - O saber é estático e absoluto. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor crítico do saber - O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; - O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.

Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; - Ajudá-lo a aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; - Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proactiva no processo de aprender; - Desenvolver uma perspetiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; - Promover a relação entre a escola e a vida.
Traços Processuais	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; - Clima potencialmente autoritário e formal; - Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; - Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; - Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica; - Ênfase na competição e no individualismo; - Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno, teorias, estilos, aprendizagens, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo; - Clima tendencialmente democrático e informal; - Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos; - Tarefas de tipo reflexivo e experimental, desenvolvimento de tarefas de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; - Gestão colaborativa da informação e da palavra; - Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem; - Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras.

Quadro 3 - Pedagogia da Dependência vs. Pedagogia para a Autonomia
(Vieira, 1998 cit in Vieira, 2013)

Neste sentido podemos referir que, através da autorregulação, o aluno será possivelmente muito mais capaz de desenvolver uma aprendizagem autónoma, sentindo-se mais motivado e com um maior conhecimento das suas capacidades e limitações, controlando de uma forma muito mais eficiente o seu processo de ensino-aprendizagem.

2.5. Regulação das Aprendizagens - Autoavaliação

Uma vez que a regulação da aprendizagem exerce ação direta sobre os mecanismos da mesma, contribuindo diretamente para a progressão e/ou redireccionamento da aprendizagem, subentende-se que o papel central seja atribuído ao sujeito, ou seja aquele que aprende.

Neste sentido, é possível referir que a regulação das aprendizagens poderá advir de vários processos, como é o caso da avaliação formativa, da coavaliação entre pares e da autoavaliação (Santos, 2002).

Centrando agora a nossa atenção no conceito de autoavaliação, é necessário referir que a nosso ver, é importante que o aluno seja estimulado a regular o seu processo cognitivo, no sentido de olhar-se criticamente, autoavaliando-se, organizando futuras aprendizagens.

Como se subentende, a autoavaliação é um processo de regulação implementado pelo próprio aluno, onde o professor deve criar condições favoráveis ao desenvolvimento da mesma assumindo um papel orientador face ao processo de ensino-aprendizagem, onde faz todo o sentido que exerça controlo direto no desempenho e aprendizagens dos alunos, trabalhando para que estes se tornem cada vez mais autónomos, permitindo que assumam responsabilidades que antes eram suas.

Nunziati (1990) citado em Santos (2002) apresenta-nos algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens em detrimento da regulação levada a cabo apenas pelo professor:

- O itinerário de aprendizagem do aluno, bem como os seus procedimentos não seguem, necessariamente, a lógica da disciplina, nem tão pouco a do professor, considerado como um perito;
- O dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos;
- A ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que o cometem e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes.

Posto isto, a autoavaliação é processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva, olhando-se criticamente e conscientemente face às suas ações, visando o alcance do sucesso, visto que numa primeira fase estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que era pretendido. Numa segunda fase verifica as diferenças e age de forma a reduzi-las, ou mesmo, eliminando-as, aprendendo a apreciar os seus aspetos fortes e as suas fraquezas, orientando a sua aprendizagem com maior eficácia, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem (Santos, 2008).

Para além do papel central do aluno neste processo, é necessário fazer referência ao papel do professor, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos potenciadores ao desenvolvimento da autoavaliação. Desta forma, é necessário que o professor apresente ao aluno o que este faz corretamente, quais as suas dificuldades, o que deve fazer para melhorar, exercendo desta forma controlo direto no desempenho e nas aprendizagens do mesmo, adotando estratégias diversificadas com o intuito de produzir aprendizagens muito mais duradouras.

Neste sentido, e atendendo à diversidade de estratégias que poderão ser aplicadas em contexto pedagógico, apenas focaremos a nossa atenção na atribuição de feedback e na utilização de estilos de ensino diversificados, como é o caso da utilização do estilo de ensino com autoavaliação.

2.6. Feedback

O papel do professor é de extrema importância na transmissão de conhecimentos, sendo necessário perceber que mais importante que levar o aluno a reter um vasto conjunto de matéria é fundamental que este a consiga compreender, aplicando-a de forma a produzir novos conhecimentos. Desta forma torna-se fulcral que o professor seja possuidor de métodos e ferramentas adequadas, detendo uma boa capacidade de expressão possibilitando aos

alunos informação frequente e de qualidade, surgindo desta forma o conceito de Feedback Pedagógico.

No passado punir os alunos que não alcançavam resultados satisfatórios era o normal. A escola de hoje centra-se em apoiar os alunos na aquisição de aprendizagens e competências, acreditando que errar é algo que faz parte do processo de aprendizagem. Assim, mais do que fornecer informação aos alunos sobre os seus erros, deverá fornecer informação objetiva e rigorosa, apresentando aos mesmos os meios que podem ou mesmo devem utilizar para melhorar as suas prestações. Para tal, é fundamental saber diagnosticar os erros, determinar a sua relevância, e identificar as suas causas, de modo a poder corrigi-los corretamente, sendo necessária a verificação da compreensão do aluno.

Sadler (1989, cit. in Vieira 2013) identificou três condições que considerou indispensáveis para que os alunos possam beneficiar com o feedback:

- Compreender claramente o objetivo que devem atingir;
- Perceber onde se posicionam face ao objetivo a atingir – para que essa perceção ocorra deve estar documentada por evidências;
- Entender as orientações, que devem ser claras e objetivas.

Estas estratégias, além de potenciarem o desenvolvimento da autoavaliação, favorecem uma aprendizagem mais duradoura (Nunziati, 1990; Jorro, 2000 citado em Santos, 2009).

Santos (2003) reforça ainda a importância de um feedback com funções reguladoras, alertando que, para cumprir esse propósito, o feedback deve:

- Ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno;
- Apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir;
- Incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- Não incluir a correção do erro, para que o aluno o identifique e corrija;
- Identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida.

Posto isto, podemos encarar o aluno como um construtor e auto regulador ativo das suas aprendizagens, capaz de refletir e de se auto questionar face ao seu desempenho analisando a qualidade da sua prestação.

2.7. Estilos de ensino

Com vista a uma teoria unificadora de ensino na área de Educação Física, Mosston & Ashworth (1990), iniciam uma investigação em torno dos estilos de ensino, onde o principal objetivo recaía sobre a ainda presente questão de qual a melhor e mais eficaz forma de aplicar os estilos de ensino para a consecução de objetivos pré estabelecidos em torno de um processo de ensino-aprendizagem mais completo e enriquecedor, sendo aqui o ensino estabelecido através da interação entre o professor e aluno.

Mosston e Ashworth (1994, 2008) acreditam que cada estilo de ensino afeta o desenvolvimento do aluno de uma maneira própria e única, referindo que para escolher o estilo de ensino a ser adotado há que ter em conta diversos aspetos como é o caso dos objetivos de ensino-aprendizagem, do nível de desenvolvimento dos alunos, das suas possibilidades de conquistas e avanço na aprendizagem, entre outras variáveis que se manifestam no contexto das aulas, sendo desta forma importante, que o professor responda a um vasto leque de questões, tais como: O que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais são os objetivos da aula? Que metodologia vou escolher de modo a atingir esses objetivos? Como deve ser o meu ensino? Qual será a sequência da aula? Como vou organizar os materiais? Como organizo a classe para uma melhor aprendizagem? Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um feedback apropriado? Como vou criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos? Como sei que os alunos atingiram os objetivos? Atingiram todos ou apenas alguns? Como vou saber se a ação desenvolvida na aula é congruente com os propósitos iniciais?

Outra das premissas apontadas pelos autores é que uma aula não se reduz obrigatoriamente à aplicação de um único estilo de ensino, sendo que o

professor em função das necessidades e propósitos específicos poderá proceder à alteração do mesmo.

Outro dos princípios da teoria de Mosston é que deve existir uma transferência gradativa do processo decisório do professor para o aluno, alterando-se desta forma o foco de tomada de decisão e responsabilidade de forma progressiva do professor para o aluno.

Sendo assim, Mosston e Ashworth (2008) referem existirem onze estilos de ensino definidos de A a K, sendo que os primeiros cinco estilos se centram num modelo de reprodução do conhecido, enquanto os restantes suscitam uma perspectiva de descoberta e produção a partir de algo desconhecido, sendo eles: A-Ensino por Comando; B-Ensino por Tarefa; C-Ensino Recíproco; D-Ensino com Autoavaliação; E-Ensino Inclusivo; F-Descoberta Guiada; G-Descoberta Convergente; H-Produção Divergente; I-Programa Individual desenhado pelo aluno; J-Ensino Iniciado pelo aluno; e K-Autoensino.

É de referir ainda que, se bem aplicados, os estilos de ensino revelam-se extraordinariamente importantes na compreensão da construção da aprendizagem, bem como a adaptação do ensino de forma mais ou menos regulada, potenciando níveis de aprendizagem mais complexos e eficientes.

2.8. A autoavaliação como estilo de ensino

Em função da compreensão da natureza construtivista da aprendizagem e do aumento da diversidade dos alunos, surge a necessidade do professor dominar vários estilos de ensino, no sentido de adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem, tipos de inteligência, formas de autorregulação, procurando também potenciar níveis de aprendizagem mais complexos. Deste modo, é importante referir que a escolha do estilo de ensino atribui um determinado papel ao aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa, condiciona a relação dos alunos entre si, condiciona o modelo de comunicação adotado e influencia a quantidade e a qualidade das condições da prática.

Uma vez que é pretendido que o aluno seja estimulado a regular o seu processo cognitivo, no sentido de olhar-se criticamente, autoavaliando-se,

organizando futuras aprendizagens, a adoção e aplicação do estilo de ensino com autoavaliação demonstra extrema relevância para o presente estudo.

O estilo de ensino com autoavaliação tem como propósito fundamental a valorização do comportamento independente do aluno, estimulando-o a aprender habilidades que o ajudem a monitorizar e corrigir o seu próprio desempenho, dada a maior autonomia e responsabilidade fornecida pelo professor, para a obtenção de uma nova série de objetivos. Deste modo, e face aos intervenientes no processo (professor-aluno), o presente estilo de ensino implica que:

- O professor prepare antecipadamente os conteúdos e critérios dando-os a conhecer aos alunos de forma clara e sucinta;
- O professor valorize a independência do aluno;
- O professor valorize a capacidade dos alunos desenvolverem o feedback intrínseco;
- O professor confie na honestidade dos alunos em se autoavaliarem, mostrando que são suficientemente hábeis para o fazer;
- O professor estabeleça comunicação com os alunos, realizando perguntas focadas no processo de autoavaliação e na execução das tarefas, procedendo ao fornecimento de feedback;
- O professor se mostre disponível para responder às questões levantadas pelo aluno;
- O aluno desempenhe a tarefa com máximo rigor, verificando a sua performance;
- O aluno identifique as suas próprias limitações, êxitos e fracassos;
- O aluno utilize a sua autoavaliação como feedback com vista à melhoria.

Por fim e tendo presente que a anatomia de cada estilo de ensino é composta por um conjunto de categorias de decisões, é de referir que no estilo de ensino com autoavaliação, na fase de pré-impacto o professor toma todas as decisões; no impacto o aluno já toma algumas decisões uma vez que é executante das tarefas propostas; e na fase de pós-impacto o aluno, procedendo

a uma análise detalhada do seu desempenho, decide como reajustar a tarefa para o alcance dos objetivos propostos, decidindo se pretende avançar ou permanecer na mesma.

3. Objetivos

De uma forma geral, com a realização deste estudo pretendemos verificar a competência percebida pelos alunos, face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback, recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação. Por outro lado, de um ponto de vista mais específico, pretendemos verificar:

- A auto percepção de desempenho dos alunos face às suas próprias competências;
- Se a auto percepção de desempenho dos alunos sofre alterações após a atribuição de feedback;
- Se existem diferenças significativas na auto percepção de desempenho após a atribuição de Feedback, entre alunos do género Feminino e do Masculino;
- Se existem diferenças significativas na auto percepção de desempenho após a atribuição de Feedback entre alunos praticantes e não praticantes desportivos.

4. Metodologia

O presente estudo desenvolveu-se mediante um plano experimental uma vez que manipulámos uma variável independente e estudámos os seus efeitos face variáveis dependentes em relação aos sujeitos intervenientes no estudo (Coutinho, 2011).

É de focar que para a realização desta pesquisa, foram cumpridos os procedimentos de autorização, junto dos órgãos de gestão e direção, docentes, discentes e respetivos encarregados de educação.

5. Caraterização da amostra

A técnica de amostragem utilizada é caraterizada como não probabilística por conveniência, uma vez que, a seleção não obedece a critérios objetivos de inclusão desejáveis para o desenvolvimento da presente pesquisa, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos para além do grupo de estudo (Coutinho, 2011).

Deste modo, a respetiva amostra é constituída por dezassete ($n=17$) alunos da Escola Secundária Avelar Brotero de Coimbra, da turma 11^o1F do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias. Dos dezassete alunos, doze (70,6%) pertencem ao género masculino e cinco (29,4%) ao género feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo de focar, que todos participam ativamente nas aulas de Educação Física.

6. Instrumentos

Para a concretização do presente estudo foi elaborado e utilizado um questionário (Anexo VI) constituído por vinte questões relativas à modalidade de Andebol, que se encontram organizadas em quatro dimensões distintas: contra-ataque, ataque rápido, ataque organizado e recuperação defensiva, com o intuito de verificar a competência percebida pelos alunos face ao seu próprio desempenho, antes e após a atribuição de feedback. É de referir que as três primeiras dimensões consideram apenas aspetos relativos ao ataque, enquanto a última se refere em específico à defesa.

Tal como se subentende em cima, o questionário foi aplicado em dois momentos distintos, sendo que a primeira aplicação foi no dia 3 de Março e a segunda no dia 10 de Março. Na primeira aplicação a professora não forneceu feedback acerca do desempenho dos alunos no final da aula. Pelo contrário, na segunda aplicação foi fornecido feedback detalhado acerca do desempenho dos mesmos. Posto isto, na parte final de cada uma das aulas os alunos preencheram os questionários, sendo que não comentaram as respostas entre

si ou com o professor, a fim de se evitarem influências de outrem, com vista na obtenção de resultados o mais válidos e fiáveis possíveis.

Por fim, resta aludir, que no preenchimento do questionário o indivíduo deveria assinalar o seu nível de concordância, tendo por base uma escala do tipo Likert de 4 pontos (1=Nunca; 2=Raramente; 3=Frequentemente; 4=Sempre).

7. Procedimentos

Os dados resultantes da aplicação dos inquéritos por questionários foram submetidos a um tratamento estatístico no software S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences), versão 22.0 para o Windows, onde depois de criada a respetiva base, se procedeu ao tratamento estatístico dos mesmos, aplicando os procedimentos da estatística descritiva e inferencial.

Deste modo, face aos procedimentos de estatística descritiva recorreremos a medidas de tendência central (médias, modas e medianas) e frequências absolutas e relativas. Relativamente à estatística inferencial recorreremos a uma análise estatística com base em testes não paramétricos onde utilizamos o teste de Mann Whitney, para amostras independentes, de forma a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros e entre praticantes e não praticantes desportivos; e ainda o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com vista à determinação de diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós atribuição de feedback. É de focar que o nível de significância relativo a estes dois últimos testes foi estabelecido em $p \leq 0,05$.

Importa referir que a utilização de testes não paramétricos se prendeu essencialmente com o facto de a amostra ser demasiado reduzida. É de focar ainda que este tipo de testes não necessitam de requisitos tão fortes quanto os testes paramétricos, revelando-se, desta forma, menos fortes, sendo que os seus dados não devem se generalizados perante a população.

Por fim, resta acrescentar que a metodologia escolhida possibilitará, proceder ao tratamento, análise e interpretação dos dados de uma forma lógica.

8. Apresentação dos Resultados

Aqui, iremos apresentar os resultados obtidos referentes à estatística descritiva e inferencial, através de gráficos relativos às variáveis em estudo, com o intuito de realçar e tornar mais clara a informação obtida.

8.1. Diferença entre géneros por dimensão tática

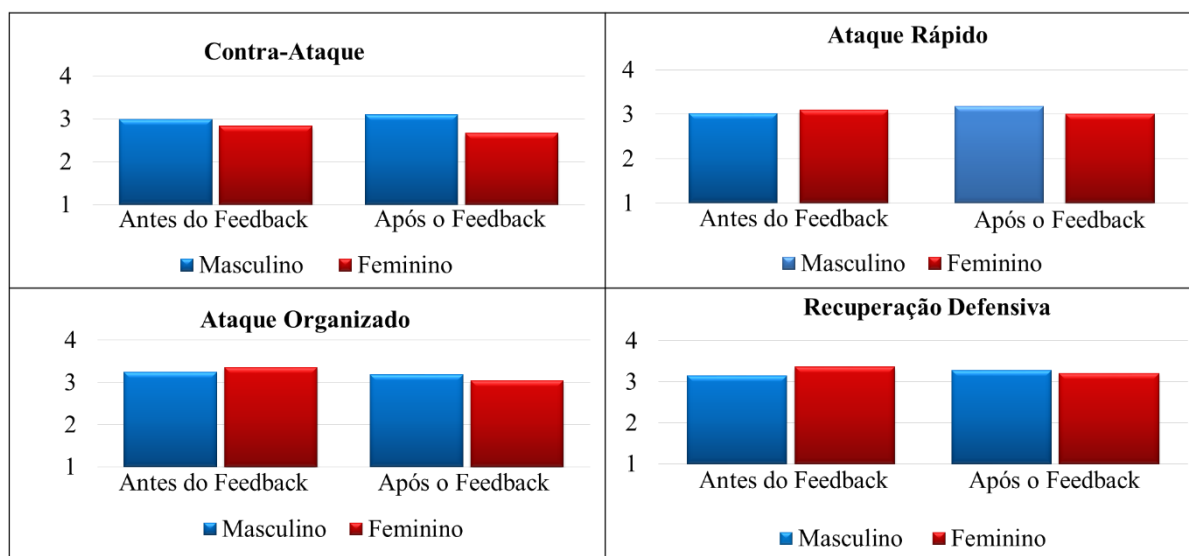


Gráfico 1. Diferença entre géneros em função da dimensão tática. Os dados correspondem aos valores médios obtidos.

Média das respostas dos alunos de género masculino e feminino antes e após atribuição de feedback								
	Contra-Ataque		Ataque Rápido		Ataque Organizado		Recuperação Defensiva	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
Masculino	2,99	3,10	3,02	3,19	3,25	3,18	3,15	3,28
Feminino	2,83	2,67	3,10	3,00	3,36	3,04	3,36	3,20

Tabela 1. Valores médios das respostas dos alunos de género masculino e feminino antes e após atribuição de feedback, em função da dimensão tática.

Face aos resultados apresentados constatamos que tanto os alunos de género masculino, como os de género feminino apresentam em todas as dimensões uma média de 3, ou seja, respondendo que realizam frequentemente

as respetivas ações táticas. Estes dados demonstram que os alunos de uma forma geral apresentam um nível próximo do elevado face às vertentes presentes em estudo.

Nível de significância entre géneros por dimensão tática antes e após atribuição de feedback								
Sig. ($p \leq 0,05$)	Contra-Ataque		Ataque Rápido		Ataque Organizado		Recuperação Defensiva	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
	0.598	0.171	0.655	0.120	0.772	0.607	0.219	0.761

Tabela 2. Diferença entre os géneros, nos momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão tática ($p \leq 0.05$).

Tendo agora por base uma análise estatística inferencial (tabela 2), na qual recorremos ao teste de Mann Whitney, podemos referir que não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre alunos do género masculino e feminino face à competência percebida antes e após a atribuição de feedback.

8.2. Diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, por dimensão tática.

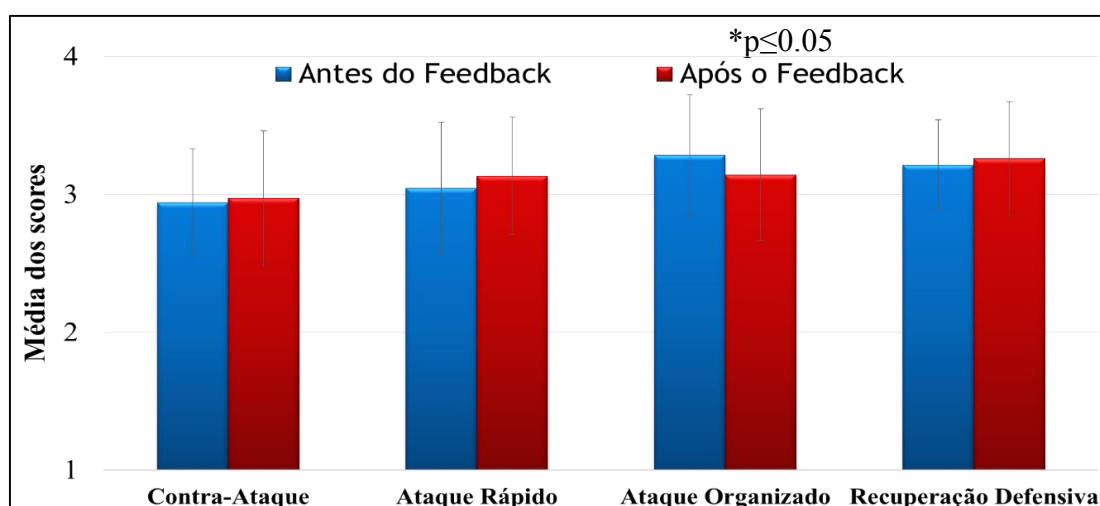


Gráfico 2. Valores médios da diferença entre os momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão tática ($p \leq 0.05$).

	Média das respostas por dimensão tática antes e após atribuição de feedback			
	Contra-Ataque	Ataque Rápido	Ataque Organizado	Recuperação Defensiva
Antes do Feedback	2,94	3,04	3,28	3,21
Após o Feedback	2,97	3,13	3,14	3,25

Tabela 3. Valores médios da diferença entre os momentos pré e pós atribuição do feedback, em função da dimensão tática.

Face aos resultados apresentados constatámos que os alunos apresentam em ambos os momentos de aplicação uma média de 3, respondendo que realizam frequentemente as respetivas ações táticas, o que nos leva novamente a crer que o nível está próximo do elevado. No entanto, a verificámos que média face ao ataque organizado se encontra um pouco dispersa, o que despertou a nossa atenção. Assim, seguidamente, procederemos à análise do nível de significância.

	Nível de significância por dimensão tática antes e após atribuição de feedback			
	Contra-Ataque	Ataque Rápido	Ataque Organizado	Recuperação Defensiva
Sig. ($p \leq 0,05$)	0.424	0.257	0.037	0.380

Tabela 4. Diferença entre os momentos antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão tática ($p \leq 0.05$).

Ao recorrermos a uma análise estatística inferencial, através da aplicação do teste de Wilcoxon, presente na tabela 4, podemos referir que foram obtidas diferenças estatisticamente significativas face à competência percebida antes e após a atribuição de feedback, no que toca ao ataque organizado, dado que $p \leq 0,05$.

8.3. Diferença entre Pré e Pós Atribuição do Feedback, por dimensão tática aluno a aluno.

Com o intuito de percebermos melhor os dados apresentados no gráfico 2 e na tabela 4, procuramos expor graficamente a variação das respostas antes e após atribuição de feedback aluno a aluno, por dimensão tática.

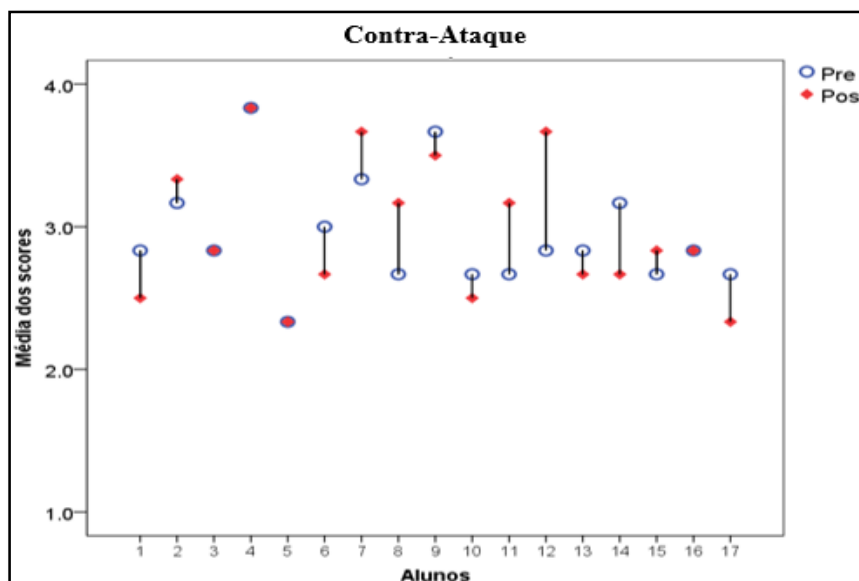


Gráfico 3. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback no contra-ataque.

Observando o gráfico 3 constatamos que sete (7) alunos baixaram a média das suas respostas, seis (6) aumentaram e quatro (4) permaneceram estáveis.

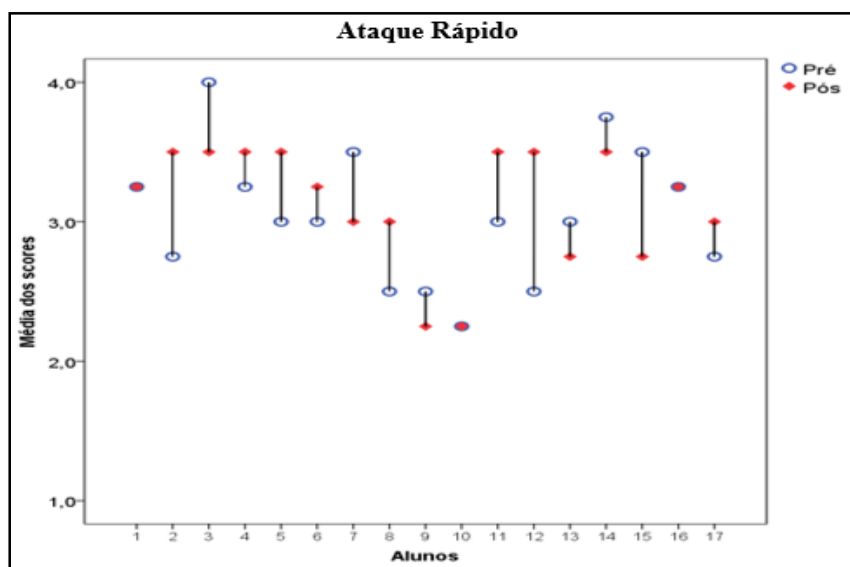


Gráfico 4. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback no ataque rápido.

Relativamente ao ataque rápido, ao observar o gráfico 4, constatámos que seis (6) alunos baixaram a média das suas respostas, oito (8) aumentaram e três (3) permaneceram estáveis.

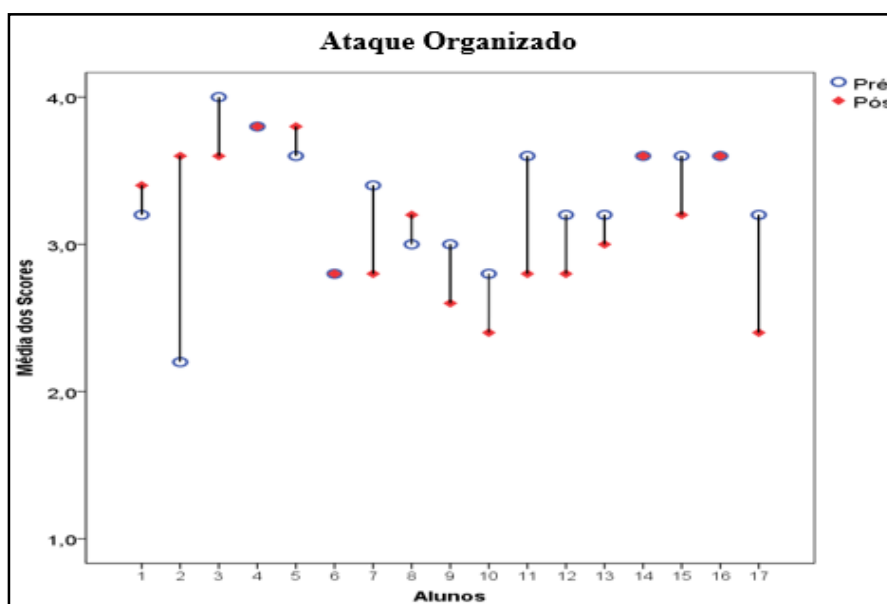


Gráfico 5. Variação das respostas dos alunos antes e após atribuição de feedback, face ao ataque organizado.

No ataque organizado, ao observar o gráfico 5 contatamos que nove (9) alunos baixaram a média das suas respostas, cinco (5) aumentaram e seis (6) permaneceram estáveis.

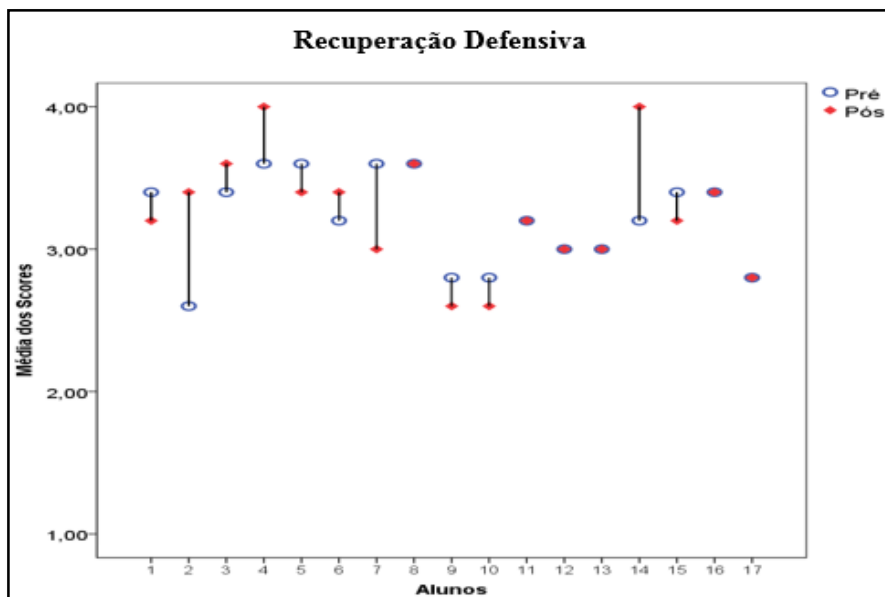


Gráfico 6. Variação das respostas dos alunos antes (pré) e após (pós) atribuição de feedback, face à recuperação defensiva.

Por fim e relativamente à recuperação defensiva, ao observar o gráfico 6, contatamos que seis (6) alunos baixaram a média das suas respostas, cinco (5) aumentaram e seis (6) permaneceram estáveis.

8.4. Diferença entre alunos praticantes e não praticantes por dimensão tática, antes e após atribuição de feedback.

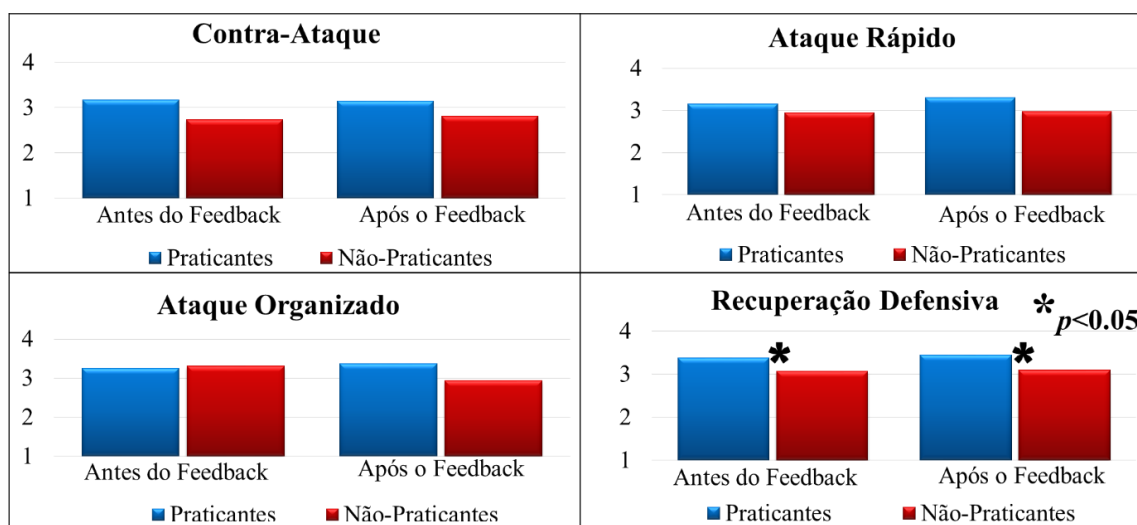


Gráfico 7. Valores médios da diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão tática, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

Média das respostas dos alunos praticantes e não praticantes desportivos antes e após atribuição de feedback								
	Contra-Ataque		Ataque Rápido		Ataque Organizado		Recuperação Defensiva	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
Praticante	3,17	3,15	3,16	3,31	3,25	3,38	3,38	3,45
Não Praticante	2,74	2,81	2,94	2,97	3,31	2,93	3,07	3,09

Tabela 5. Diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão tática, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas.

Face aos resultados apresentados constatámos que tanto os alunos praticantes, como os não praticantes desportivos apresentam em todas as dimensões uma média de 3, respondendo que realizam frequentemente as respetivas ações táticas. No entanto, damos-nos conta de diversas alterações nas respostas dos alunos relativamente aos momentos antes e após do feedback.

Nível de significância entre alunos praticantes e não praticantes desportivos por dimensão tática antes e após atribuição de feedback								
	Contra-Ataque		Ataque Rápido		Ataque Organizado		Recuperação Defensiva	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
Sig. (p≤0,05)	0.055	0.157	0.401	0.184	0.987	0.061	0.029	0.041

Tabela 6. Diferença entre o momento antes e após atribuição do feedback, em função da dimensão tática, em alunos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas ($p \leq 0.05$).

Na tabela 6 recorreremos a uma análise estatística inferencial, onde procedemos à aplicação do teste de Wilcoxon. Perante os dados, podemos referir que foram obtidas diferenças estatisticamente significativas face à competência percebida antes e após a atribuição de feedback, no que toca ao ataque organizado, em alunos praticantes e não praticantes dado que $p \leq 0,05$ ($p=0,029$; $p=0,041$)

9. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos, iremos proceder à discussão e análise detalhada dos mesmos. Para melhor compreensão destes, sempre que possível recorreremos à revisão da literatura, comparando os resultados obtidos com outros estudos já realizados.

O principal objetivo deste estudo pretende analisar a competência percebida pelos alunos face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback, recorrendo ao estilo de ensino com autoavaliação, fazendo com que o aluno seja capaz de regular o seu processo cognitivo, olhando-se criticamente, autoavaliando, organizando futuras aprendizagens, dada a importância atribuída à capacidade reflexiva dos alunos quando orientados pelo professor a nível legislativo.

Seguidamente e tendo noção que a percepção do aluno pode ser condicionada por inúmeros fatores de índole social, contextual ou mesmo pedagógica, procurámos perceber de que forma é que o género, o facto de serem ou não praticantes de modalidades desportivas e de que forma a ausência ou presença de feedback afeta essa mesma percepção do próprio desempenho.

De acordo com os resultados obtidos, constatámos que no presente estudo não são verificadas diferenças significativas entre aluno do género masculino e feminino face à competência percebida pelos alunos, antes e após a atribuição de feedback.

Contrariamente à diferença entre géneros, no que toca à ausência e presença de feedback, foram registadas diferenças estatisticamente significativas, mas precisamente ao nível do ataque organizado. Dado este resultado acreditámos que a informação fornecida pelo professor deu origem a um processo de reflexão intrínseca por parte dos alunos, tal como pretendíamos. Assim, acreditámos, que o propósito da aplicação do estilo de ensino com autoavaliação foi cumprido, uma vez que o comportamento independente do aluno foi valorizado, no sentido em que conseguimos provocar alterações no desempenho dos mesmos, uma vez que o aluno foi estimulado aprender habilidades que o ajudaram a monitorizar e corrigir a sua performance.

Para além disto, com a atribuição do feedback pretendíamos ajudar o aluno a identificar os seus pontos fortes, mas também os seus erros, promovendo mudanças comportamentais face ao processo de ensino-aprendizagem. Face a esta afirmação é importante referir que o professor procurou ter em conta que mais do que criticar simplesmente as ações do aluno, forneceu pistas para a ação futura, recorrendo a informações claras, objetivas e rigorosas com vista na obtenção de determinado objetivo. Hattie (2009) refere que *“o feedback só será eficaz se for claro e intencional, se fizer sentido e se for compatível com o conhecimento prévio dos alunos”*. Se estiver direcionado para o nível certo poderá ajudar o aluno ao nível da compreensão, envolvimento e desenvolvimento de estratégias eficazes para o tratamento das informações a serem aprendidas.

Para além referido anteriormente, procurámos perceber se a cultura desportiva apresentava influências na competência percebida dos alunos. Posto isto, foram registadas diferenças estatisticamente significativas, ao nível da recuperação defensiva nos alunos praticantes de modalidades desportivas.

Acreditámos que essa diferença poderá estar relacionada com o facto de os alunos que são praticantes de modalidades desportivas possuírem visões muito mais amplas e concretas face ao jogo e ao conhecimento tático, o que lhes possibilita a detenção mais facilitada das suas limitações, possibilitando-lhes uma maior aproximação aos critérios e objetivos das tarefas propostas.

Deste modo, e segundo Santos (2002), para que qualquer processo de regulação seja eficaz, ter-se-á de passar, primeiramente, pela compreensão da situação, sendo o erro uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo centra-se na capacidade do aluno em realizar a autocorreção da sua ação, compreendendo o erro e criando condições para o ultrapassar. Caso este aspeto se registe, podemos referir que ocorreu aprendizagem, sendo que neste momento, cabe ao professor orientar essa mesma aprendizagem, questionando, apresentando pistas e fornecendo feedback que vá ao encontro dos objetivos possibilitando a correção do mesmo.

“Continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continua a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las. Continuam a reprovar largas dezenas de milhares de alunos todos os anos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social.” (Pacheco, 2009).

Foi na base da ideia apresentada por Pacheco (2009) e tendo em conta a realidade de ensino com o qual nos deparámos, após observação de inúmeras aulas, que visamos a consecução deste trabalho.

Cabe aos professora refletir face à sua prática pedagógica, no sentido de promoverem novos pontos de vista, novas perceções face, sobretudo, ao como ensinar, fazendo uso de estratégias diversificadas que se encontram ao seu alcance.

10. Conclusão

O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante (Vieira e Moreira, 1993). Desta forma, cabe ao professor a aplicação de instrumentos diversificados que tenham em vista o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos.

Neste sentido, com a elaboração do presente estudo, pretendíamos contrariar a ideia de um processo de ensino-aprendizagem onde o aluno é sujeito consumidor passivo do saber e o professor a figura de autoridade e única fonte de saber, sendo que as tarefas são unicamente determinadas e dirigidas por este e associadas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica, através da aquisição de conhecimentos.

Tal como nos diz Perrenoud (1999) *“toda a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a auto regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto regulação”*. Deste modo, encarámos o aluno como sujeito consumidor e produtor crítico do saber, sendo o professor um facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a aprender, desenvolvendo a capacidade de gestão das aprendizagens, recorrendo a tarefas do tipo reflexivo e experimental, de planificação, de regulação e autoavaliação.

Sendo assim, o professor, para além da transferência de conhecimentos, deverá possibilitar ao aluno a construção do seu processo de ensino e aprendizagem, não deixando de exercer controlo direto nas aprendizagens dos

mesmos. Por conseguinte, na nossa opinião, cabe ao professor a aplicação de uma prática pedagógica onde o aluno seja encarado como um sujeito autónomo, e não como um mero reproduzidor do conhecimento que lhe é transmitido.

Com vista na compreensão da natureza construtivista da aprendizagem e no aumento da diversidade dos alunos surge a necessidade do professor dominar vários estilos de ensino, no sentido de adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem, tipos de inteligência, formas de autorregulação, procurando também potenciar níveis de aprendizagem mais complexos.

Pretende-se então, que esta nova perspetiva de os alunos se autoavaliarem, através do Estilo de Ensino com autoavaliação, tendo por base critérios específicos, possibilite ao aluno um maior poder de decisão, novas habilidades, estimulando a sua responsabilidade perante as diversas aprendizagens.

Mosston (1981) conclui através das suas observações e análises de ensino que nenhum estilo de ensino deve ser considerado, por si só, melhor ou mais adequado que outro, dado o facto de estarem inteiramente interrelacionados. Estas ideias, conceitos e intenções pedagógicas, defendidas pelo respetivo autor, tornaram os professores mais conscientes e deliberados nas suas intervenções pedagógicas face aos alunos.

Mesmo assim, constatamos, após contato real com a escola, que mesmo nos dias de hoje, os estilos de ensino mais utilizados nas aulas de Educação Física são os que têm por base a reprodução do conhecido, nomeadamente o estilo de ensino por comando e tarefa. Percebemos que os professores acham que os estilos de ensino que têm por base a produção de algo desconhecido têm maior valor para as aprendizagens dos alunos mas mesmo assim continuam a aplicar apenas estilos de ensino com base na reprodução sendo neste sentido que pretendemos atuar.

Esta mudança das práticas pedagógicas só será possível quando os professores agirem de forma a provocarem uma mudança das práticas na sala de aula, das expectativas e crenças que possuem relativamente ao ensino e à forma de ensinar, bem como às crenças que possuem sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos. A eficácia e a eficiência do processo de ensino-

aprendizagem, enquanto tarefa coletiva, só irá ocorrer se esta for feita de forma interativa entre o aluno e o professor.

Sendo certo que todos possuem alguma capacidade de autorregulação, caberá à escola fazer com que a mesma seja trabalhada e desenvolvida de modo a dar ao aluno uma autonomia progressiva, primeiro nas suas aprendizagens escolares mas depois também nas suas realizações pessoais e profissionais.

CONCLUSÃO

Terminámos este percurso com o sentimento de dever cumprido e com a certeza de que é realmente por este ramo que pretendemos singrar. No entanto, temos perfeita noção de que não se avizinham tempos fáceis no que respeita ao Ensino da Educação Física. Mesmo assim, perseguiremos o nosso sonho, com o intuito de contribuirmos no sentido da melhoria da prática pedagógica, cooperando para o desenvolvimento e formação de uma imensidão de crianças e jovens.

É de referir que o Estágio Pedagógico, não foi nem de perto uma tarefa fácil, dada a nossa vida profissional fora do contexto escolar, tendo sido muitos os sacrifícios. No entanto, todo o esforço e dedicação valeu a pena. Hoje sentimo-nos pessoas diferentes e muito mais capazes a diversos níveis (académico, profissional e pessoal) dado o contributo das inúmeras pessoas que nos guiaram no decorrer deste processo. Cabe-nos fazer referência fundamentalmente ao Professor António Miranda que nos mostrou a importância da capacidade reflexiva e crítica constante face a inúmeros aspetos.

Hoje, realizando uma retrospectiva do caminho percorrido, considero que todo este período de profissionalização se revelou essencial para a aplicação de todos os saberes e valores desenvolvidos ao longo das nossas vidas. Assim concluo-o com a certeza de que foram aplicadas todas as forças que estiveram ao nosso alcance de forma a alcançarmos a máxima prestação, contribuindo para um desenvolvimento muito positivo dos alunos.

"It always seems impossible until it's done"

(Nelson Mandela)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.

Bloom, B, Hastings, J y Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. USA: McGraw-Hill.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09. (pp 79-86). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em fevereiro de 2015.

Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teórica e prática*. Edições Almedina, 2ª Edição.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2). (pp. 21-50). Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>.

Consultado em maio de 2015.

Fernandes, D. (2007). *Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, pp. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>
Consultado em junho de 2011.

Fernandes, L. (2008), *Clima de sala de aula e relação educativa. As representações dos alunos de 3º ciclo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Nº1, pp. 104-113.

Graça, A. (2009). A docência como profissão. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Aula da disciplina Tópicos da Educação Física e Desporto I.

Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?* Pinhais: Editora Melo.

Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Colecção Teses / 11. Lisboa: Edições I.S.P.A

Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles – from command to discovery*. New York: Longman.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. 4.^a Edição.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*.

Mosston, M. (1981). *Teaching physical education*. Columbus: Merrill.

Nobre, P. (2013). Desenvolvimento Curricular. Material de Apoio da Unidade Curricular. FCDEF-UC.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280. (pp. 47-62).

Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1). (pp. 105-143).

Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês: um estudo de caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Piéron, M (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE. Capítulo 3, pp. 53-91.

Piéron, M. (1985). *Análise de tendências na formação dos professores das atividades físicas*. Revista Horizonte, 1, 5, 2-6.

Piéron, M. (1996). *Formação dos Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edição FMH.

Piéron, M. (1999) *Para una Enseñanza Eficaz de Las Actividades Físico-Deportivas*. INDE Publicaciones.

Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sacristán, J. G. (1993). *La Evaluación en la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?* Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).

Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? Educação e Matemática, 74, 16-21. Disponível em: <http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/Semana&Santos-SIEM09.pdf>. Consultado em fevereiro 2015.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago : Randy e McNally.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D., Eldar, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. In: *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.

Silva, E. (2013). Didática da Educação Física. Material de Apoio da Unidade Curricular. FCDEF-UC.

Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Vieira, F., Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Universidade Aberta. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Universidade Aberta: Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Decretos de lei:

- - Despacho Normativo nº98-A/92,
- - Despachos Normativos nº 30/2001, 1/2005, 14/2011
- - Decreto de Lei nº 139/2012
- - Despacho Normativo nº24/2012
- - Despacho Normativo nº338/93
- - Decreto de Lei nº74/2004 e 24/2006
- - Decreto de Lei nº139/2012
- - Portaria nº243/2012

Outros documentos:

- Programa nacional de Educação Física
- Projeto Educativo, 2013/2016 da Escola Secundária de Avelar Brotero.
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Avelar Brotero

ANEXOS

Anexo I – Plano de aula

Anexo II – Grelha de Avaliação Inicial e Final

Anexo III – Grelha de Avaliação Formativa Informal

Anexo IV - Grelha de Avaliação Formativa

Anexo V – Grelha de autoavaliação

Anexo VI – Questionário referentes ao Tema Problema

Anexo I – Plano de aula

Plano de Aula nº				
Aula nº	Data:	Hora:	Local:	Duração:
Ano/Turma:		Nº de alunos:	Professor(a) Responsável:	

Unidade Didática:		
Função Didática:		
Conteúdos:		
Objetivos:	Gerais:	
	Específicos:	
Recursos materiais:		
Sumário:		
Reflexões		

	Tempo da tarefa		Tarefas/Situações de Aprendizagem	Organização/ Desenvolvimento	Componentes críticas	Critérios de êxito	Estilos de Ensino/ Estratégias de aprendizagem
	T	P					
INICIAL							
FUNDAMENTAL							
FINAL							

Anexo II – Grelha de Avaliação Inicial e Final

Ficha de Avaliação Inicial /Final de Basquetebol

Nível de Jogo														Ano: 11ºAno														Turma: 1F														Data: / /													
N.º		Nome																Critérios de Avaliação																																					
				1				2				3				4																																							
				0/9				10/13				14/16				17/20																																							
				DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D																																					
1																																																							
2																																																							
3																																																							
4																																																							
5																																																							
6																																																							
7																																																							
8																																																							
9																																																							
10																																																							
11																																																							
12																																																							
13																																																							
14																																																							
15																																																							
16																																																							
17																																																							
18																																																							
19																																																							
20																																																							
21																																																							
22																																																							
23																																																							
24																																																							
25																																																							
26																																																							
27																																																							
28																																																							
29																																																							

1	<div><div><div>Dinâmica Colectiva</div><div><ul style="list-style-type: none">Intervenções raras sobre a bola;Ausência de relações entre colegas de equipa;Utilização inadequada do drible (driblar sistematicamente em cada recepção);Jogo sem estrutura elementar;Todas as acções convergidas para a bola;Aglomeracões em zonas muito restritas do espaço de jogo;Gestos incontrolados.</div></div><div><div>Ataque</div><div><ul style="list-style-type: none">Ausência de Domínio do gesto técnico utilizado;</div></div></div>	<div><div><div></div><div><ul style="list-style-type: none">Não exploram com frequência o 1x1;Grandes dificuldades nas acções ofensivas;O jogador de posse de bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a nenhum deles;Ao ter a bola, o seu único objectivo é conservar a sua posse driblando desordenadamente, no entanto desfaz-se da mesma ao acaso</div></div><div><div>Defesa</div><div><ul style="list-style-type: none">Ocupação do terreno de jogo de forma desorganizada;Os jogadores procuram a bola;As acções defensivas provocam, normalmente, uma ruptura no jogo pois ocorrem constantes desrespeitos às regras do jogo.</div></div></div>
2	<div><div><div>Dinâmica colectiva</div><div><ul style="list-style-type: none">Continuação da ausência de relações (posições unicamente em função da bola);Ainda se observa uma permanente centragem em torno da bola (indiferenciação de posições e de funções);Driblar sistematicamente após cada recepção, ou terminar o drible sem ter preparado a acção seguinte;Incremento de maior dinamismo;Não integração nas acções colectivas dos jogadores sem bola;</div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div>Ataque</div><div><ul style="list-style-type: none">O ataque revela fraca eficácia ofensiva;Ruptura permanente das acções de jogo;Esporadicamente, observa-se a exploração do 1x1 mas, na maioria das situações, sem êxito;Não revela intenções ofensivas;</div></div><div><div>Defesa</div><div><ul style="list-style-type: none">Defesa normalmente desorganizada;Ruptura do jogo menos frequente.</div></div></div>
3	<div><div><div>Dinâmica colectiva</div><div><ul style="list-style-type: none">Estabelecem-se relações entre jogadores;Descongestionamento em relação à bola;Libertação do jogador com bola;Posicionamento equilibrado em relação ao cesto e aos companheiros;Ocupação racional do espaço;Os jogadores efectuam com mais frequência o passe seguido de corte para o cesto;</div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div>Ataque</div><div><ul style="list-style-type: none">Ligação das duas fases da organização ofensiva – transição defesa/ataque e ataque propriamente dito;Conquista e definições das posições adequadas no ataque;Já revela alguma intenção ofensiva.</div></div><div><div>Defesa</div><div><ul style="list-style-type: none">Intervenções defensivas frequentes;Pré-dinamismo dos jogadores surge com mais frequência;A ruptura do jogo é pouco frequente</div></div></div>
4	<div><div><div>Dinâmica colectiva</div><div><ul style="list-style-type: none">Aumenta devido a uma maior eficácia das acções de jogo;Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários;Conscencialização das funções entre jogadores;As acções de jogo contemplam o momento presente e o subsequente;Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das acções.</div></div><div><div>Ataque</div><div><ul style="list-style-type: none">Conquista e definição das posições adequadas no ataque</div></div></div>	<div><div><div></div><div><ul style="list-style-type: none">Desenvolvimento de acções de ataque;Reposições correctas das posições ofensivas;Organização da transição da defesa para o ataque;Aproveitamento das situações de 1x1;Organização da transição da defesa para o ataque.</div></div><div><div>Defesa</div><div><ul style="list-style-type: none">Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia;Intencionalidade das acções defensivas;Pré-dinamismo constante dos jogadores.</div></div></div>

Anexo III – Grelha de Avaliação Formativa Informal (Presente no cabeçalho do plano de aula)

[illegible]

Anexo IV - Grelha de Avaliação Formativa

Grelha de Avaliação Formativa da Unidade Didática de Natação

[illegible]

1 – Não cumpre 2 – Cumpre com dificuldade 3 – Cumpre NA – Não avaliado

Anexo V – Grelha de autoavaliação

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

O aluno deverá fazer a sua proposta de autoavaliação utilizando a escala de avaliação de 0 – 20 valores

Unidades Didáticas Lecionadas									Total
Data da autoavaliação			/	/	/	/	/	/	
COMPETÊNCIAS DISCIPLINARES (90 %)	Saber (5%)	Específico da matéria	1ºud	2ºud	3ºud	4ºud	5ºud	6ºud	
		<ul style="list-style-type: none">Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática), avaliados através de fichas e/ou da sua aplicação na prática das Atividades Físicas/Desportivas lecionadas							
	Saber Fazer (85%)	Competências motoras							
		<ul style="list-style-type: none">Ação esforçada (empenhada) e persistente nas tarefas propostas. 15%Aquisição de competências motoras e desportivas (técnicas e táticas)nas diferentes unidades de ensino (matérias) abordadas. 70%							
AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL (C. D. – 0 a 20 VALORES)									

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS (10%)	Saber Ser e Estar	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho: Atenção; Interesse e Intervenção nas aulas.(1%) • Responsabilidade: Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...).(5%) • Relações interpessoais: Cooperação e entreajuda; Espírito de tolerância; Respeito pelo outro ...(3%) • Autonomia: Criatividade e Espírito de Iniciativa.(1%) 	1ºud	2ºud	3ºud	4ºCl.	5ºud	6ºud	Total
AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL (C. T. – 0 a 20 VALORES)									

AUTOAVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO (0 a 20 VALORES)	1ºperíodo	2ºperíodo	3ºperíodo

Anexo VI – Questionário referentes ao Tema Problema (Matriz e Final)

Nome:							
1 – Nunca		2 – Raramente		3 – Frequentemente		4 – Sempre	
		1	2	3	4		
CONTRA-ATAQUE	1. Progrido no terreno essencialmente através de passes.						
	2. Progrido no terreno essencialmente através do drible.						
	3. Quando recupero a bola garanto a rapidez e fluidez do contra-ataque de forma a chegar rapidamente à baliza.						
	4. Realizo passes tensos, complicando a ação defensiva.						
	5. Realizo passes em trajetória parabólica (“arco”), complicando a ação defensiva.						
	6. Finalizo o mais próximo possível da baliza.						
ATAQUE-RÁPIDO	7. Quando sou portador da bola consigo encontrar linhas de passe em largura e profundidade.						
	8. Quando não tenho posse de bola consigo criar linhas de passe em largura e profundidade.						
	9. Durante o jogo contribuo para que a circulação de bola seja feita sem interrupções.						
	10. Encontro pontos de rutura na defesa que me permitem a finalização.						
ATAQUE-ORGANIZADO	11. Durante o ataque procuro um espaço livre longe dos adversários para a receção de bola.						
	12. Consigo receber a bola durante um deslocamento, tendo em conta o enquadramento na direção da baliza adversária de forma a assegurar a velocidade das ações ofensivas.						
	13. Antes de receber de bola e através da leitura de jogo consigo descobrir linhas de passe.						
	14. Procuro situações de 1x0 no ataque à baliza.						
	15. Após a finalização ocupo novamente a minha posição para dar continuidade à ação ofensiva.						
RECUPERAÇÃO DEFENSIVA	16. Após o golo ou perda do passe de bola desloco-me rapidamente em direção a minha baliza sem perder o contato visual com o adversário/colegas/bola.						
	17. Quando o adversário se encontra próximo do meu raio de ação procuro fazer um pressão rápida de forma a dificultar/evitar a ação ofensiva adversária.						
	18. Tenho noção que devo manter a superioridade numérica, tanto no ataque como na defesa.						
	19. A defender tento manter uma distância curta relativamente aos meus colegas de equipa.						
	20. Asseguro cobertura defensiva ao colega que exerce pressão direta sobre o portador da bola.						

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO REFERENTE À MODALIDADE DE ANDEBOL

Este questionário está inserido no âmbito de um trabalho de investigação desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências e Desporto da Educação Física de Coimbra, tendo como objetivo estudar a “Auto percepção dos alunos face ao seu próprio desempenho antes e após a atribuição de feedback recorrendo ao Estilo de Ensino com Autoavaliação”.

Os dados recolhidos são confidenciais, servindo apenas para fins de investigação. Lembramos que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a real percepção do vosso desempenho é importante.

Nome:				
1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Frequentemente	4 – Sempre	
			1	2
			3	4
1. Progrido no terreno essencialmente através de passes.				
2. Progrido no terreno essencialmente através do drible.				
3. Quando recupero a bola garanto a rapidez e fluidez do contra-ataque de forma a chegar rapidamente à baliza.				
4. Realizo passes tensos, complicando a ação defensiva.				
5. Realizo passes em trajetória parabólica (“arco”), complicando a ação defensiva.				
6. Finalizo o mais próximo possível da baliza.				
7. Quando sou portador da bola consigo encontrar linhas de passe em largura e profundidade.				
8. Quando não tenho posse de bola consigo criar linhas de passe em largura e profundidade.				
9. Durante o jogo contribuo para que a circulação de bola seja feita sem interrupções.				
10. Encontro pontos de rutura na defesa que me permitem a finalização.				
11. Durante o ataque procuro um espaço livre longe dos adversários para a receção de bola.				
12. Consigo receber a bola durante um deslocamento, tendo em conta o enquadramento na direção da baliza adversária de forma a assegurar a velocidade das ações ofensivas.				
13. Antes de receber de bola e através da leitura de jogo consigo descobrir linhas de passe.				
14. Procuro situações de 1x0 no ataque à baliza.				
15. Após a finalização ocupo novamente a minha posição para dar continuidade à ação ofensiva.				
16. Após o golo ou perda do passe de bola desloco-me rapidamente em direção a minha baliza sem perder o contato visual com o adversário/colegas/bola.				
17. Quando o adversário se encontra próximo do meu raio de ação procuro fazer um pressão rápida de forma a dificultar/evitar a ação ofensiva adversária.				
18. Tenho noção que devo manter a superioridade numérica, tanto no ataque como na defesa.				
19. A defender tento manter uma distância curta relativamente aos meus colegas de equipa.				
20. Asseguro cobertura defensiva ao colega que exerce pressão direta sobre o portador da bola.				